

L'ÉDUCATION NOUVELLE

SES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES
SON ÉVOLUTION HISTORIQUE
SON EXPANSION MONDIALE

*Thèse complémentaire pour le Doctorat ès Lettres
présentée*

à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris

par

ALBERT EHM

Licencié ès lettres
Diplômé d'Etudes Supérieures de Philosophie



Imprimerie «ALSATIA» Sélestat

— 1937 —

*Thèse Paris
1937*

**L'EDUCATION
NOUVELLE**



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41551604_0004

L'ÉDUCATION NOUVELLE

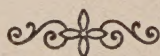
SES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES
SON ÉVOLUTION HISTORIQUE
SON EXPANSION MONDIALE

*Thèse complémentaire pour le Doctorat ès Lettres
présentée
à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris*

par

ALBERT EHM

Licencié ès lettres
Diplômé d'Études Supérieures de Philosophie



Imprimerie «ALSATIA» Sélestat

— 1937 —

*
42498.



Avant-Propos

Depuis près d'un demi-siècle se crée une grande fermentation autour de l'école. De nouvelles tendances pédagogiques, groupées sous le nom d'Éducation Nouvelle, se font jour et, pleines d'hésitations et souvent même de contradictions, elles cherchent encore leur équilibre. Sur une voie à peine esquissée, ses partisans travaillent activement, les uns avec modestie et pondération, les autres avec plus d'audace.

Rappelez les origines philosophiques de ces nouvelles méthodes d'éducation — en dégager les caractères communs — en tracer l'évolution historique (évolution qui revêt des aspects très variés : individualiste, social, romantique et technique) — esquisser enfin leur expansion mondiale et leurs résultats obtenus dans les divers pays — tels sont les points que nous nous sommes proposé de traiter dans la présente étude qui, étayée de nombreuses citations, est d'ordre purement documentaire.

Au moment de livrer au public le résultat de nos recherches, ce nous est un agréable devoir d'adresser l'hommage de notre profonde gratitude à toutes les personnes qui ont bien voulu nous alléger notre tâche et nous aider dans notre travail.

A. E.

Sélestat, Pâques 1937.

Table analytique des matières

TABLE ANALYTIQUE DES MATIÈRES.

Première Partie

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE L'ÉDUCATION NOUVELLE.

Chapitre I.

LE TRADITIONNALISME PÉDAGOGIQUE.

L'Ecole réceptive.

Uniformité de l'enseignement: p. 13-14 — Passivité des élèves: p. 14-15 — La mentalité des maîtres: p. 15-16.

L'Etat social actuel et l'éducation.

Les nouvelles conditions sociales: p. 16-17 — Evolution historique des droits de l'enfant: p. 17-18 — Absence d'une éducation sociale à l'école: p. 18-20 — La pensée captive: p. 20-21 — Le sociologisme: p. 21-22 — Le matérialisme didactique: p. 22-23.

Chapitre II.

UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ENFANCE.

Aperçu historique de la psychologie de l'enfant.

Stanley Hall: p. 24-25 — La psychologie fonctionnelle: p. 25-26 — L'expérimentation psychologique et le diagnostic des aptitudes: p. 26-28 — L'éducation des anormaux: p. 28-30.

Les revendications de la psychologie contemporaine.

Loi du progrès: p. 30 — Loi biogénétique: p. 30-32 — Activité et intérêt: p. 32-35 — Rôle de l'inconscient: p. 35-36 — Une nouvelle conception de l'enfance: p. 36-38.

La philosophie de l'Education.

L'anti-intellectualisme: p. 38-40 — L'élan vital: p. 40-41 — Liberté et libération: p. 41-44 — Optimisme et spiritualisme: p. 44-45.

Chapitre III.

L'ECOLE ACTIVE.

L'individualisation de l'enseignement.

Caractères généraux de l'école active: p. 46-47 — Travail individuel et initiative personnelle de l'élève: p. 48-49 — Les centres d'intérêts: p. 49-51.

Activité et manualisme.

Jeux dramatiques et rythmiques: p. 51-53 — Le «learning by doing»: p. 53-54 — Les applications du travail manuel à l'école nouvelle: p. 54-55.

L'Education sociale.

Caractères de la communauté scolaire: p. 55-56 — Le self-government: p. 56-57 — La coéducation des sexes: p. 58-60.

Le maître dans l'Ecole Nouvelle.

Les qualités du maître, riche expérience personnelle, esprit de finesse, science psychologique, vocation: p. 60-61 — La formation des nouveaux maîtres: p. 62 — Le maître idéal: p. 62-64.

Deuxième Partie

EVOLUTION HISTORIQUE DE L'EDUCATION NOUVELLE.

Les quatre aspects de l'évolution historique de l'Education Nouvelle : p. 67-68.

Chapitre I.

L'INDIVIDUALISME PEDAGOGIQUE.

La pensée pédagogique de J. J. Rousseau.

But de l'éducation selon Rousseau: p. 70 — La nouvelle conception de l'enfance et ses lois psychologiques: p. 70-73 — Le principe de liberté: p. 73-74.

Tolstoï et l'Ecole d'Yasnaïa-Poliana.

Les principes philosophiques et pédagogiques de Tolstoï: p. 75-77 —
L'école d'Yasnaïa-Poliana: p. 77-78.

Ellen Key et le «Siècle de l'Enfant».

Le procès de l'école traditionnelle: p. 78-79 — Le règne de l'enfant:
p. 79-80.

Le naturalisme pédagogique de Gurlitt.

Les principes naturalistes: p. 80-81 — L'idéal pédagogique de Gurlitt:
p. 81-82 — L'influence de Nietzsche: p. 82.

Chapitre II.

LA PEDAGOGIE SOCIALE ET PRAGMATISTE.

Le pragmatisme pédagogique de Dewey.

La philosophie pragmatiste: p. 83-84 — L'idéal éducatif: p. 84-85 —
La réorganisation des horaires et des programmes: p. 85 — L'éducation so-
ciale: p. 85-88 — L'école de Mrs. Johnson à Fairhope: p. 88-89.

Kerschensteiner et «l'Arbeitsschule».

L'idéal pédagogique: p. 89-90 — L'importance du travail manuel:
p. 90-91 — Les tâches de l'école primaire: p. 91-92 — La réorganisation
de l'enseignement secondaire: p. 92-93 — Les réalisations pratiques à
Münich: p. 93-95.

Wyneken et la «Jugendkultur».

«Wandervogel» et «Jugendkultur»: p. 95-97 — La «freie Schulge-
meinde»: p. 97 — P. Natorp: p. 98 — R. Seidel: p. 99.

Chapitre III.

LE ROMANTISME PEDAGOGIQUE.

Basedow et le philanthropinisme.

Le «Livre Élémentaire»: p. 101-102 — Le philanthropinum de
Dessau: p. 102 — Salzmann et le philanthropinum de Schnepfenthal: p.
102-104.

Pestalozzi : L'Institut d'Yverdon.

Les expériences pédagogiques de Pestalozzi et l'Institut d'Yverdon: p. 104-106 — L'idéal pédagogique: p. 107-109 — L'éducation sociale: p. 109-110 — L'intuition: p. 110 — La «Méthode» de Pestalozzi: p. 111-113.

Froebel: Les Jardins d'enfants.

Les principes pédagogiques de Froebel: p. 113-115 — Les «dons» et les moyens éducatifs: p. 115-116 — Caractères communs des écoles nouvelles: p. 116.

Cecil Reddie: L'Ecole d'Abbotsholme.

La devise d'Abbotsholme: p. 118 — L'horaire et les programmes: p. 120-121.

J. H. Badley: L'Ecole de Bedales.

La personnalité de Badley: p. 120-122 — L'école de Dunkurst: p. 122-123 — La coéducation des sexes: p. 123-124 — Le système monitorial: p. 124.

Ed. Demolins: L'Ecole des Roches.

La fondation de l'Ecole des Roches: p. 124-125 — La vie à l'Ecole des Roches: p. 125-127.

Dr. Lietz: Les «Landerziehungsheime».

Les «Landerziehungsheime»: p. 128 — Les principes pédagogiques de Lietz: p. 128 — L'éducation dans les «Landerziehungsheime»: p. 129 — Les «Universités populaires à la campagne»: p. 130.

P. Geheeb: L'Ecole de l'Odenwald.

La personnalité de Geheeb: p. 130-131 — L'éducation individualisée: p. 131-132 — La «Schulgemeinde»: p. 132 — La coéducation des sexes: p. 132-133 — Le système des familles et des gardiens: p. 133-134.

Chapitre IV.

L'ERE DES TECHNIQUES.

Le Plan Dalton et la Méthode de Winnetka.

Les deux principes du Dalton Plan: p. 135-137 — Le système de Winnetka: p. 138-139 — Les différences entre le système de Winnetka et le Dalton Plan: p. 139-140.

Le système Montessori.

Les origines de la Méthode: p. 140-142 — Les principes pédagogiques: p. 142-143 — La Maison des enfants: p. 143-144 — Le matériel montessorien: p. 144-145.

La Méthode Decroly.

Les centres d'intérêts: p. 145-146 — L'éducation sociale: p. 146-149.

Les coopératives scolaires et le travail par équipes.

Le but des coopératives scolaires: p. 149-150 — L'utilité pédagogique des coopératives: p. 150-152 — Le travail par équipes (Cousinet): p. 152-154 — L'imprimerie à l'école (Freinet): p. 154-155.

Baden-Powell et le Scoutisme.

L'organisation scout: p. 155-157 — La valeur pédagogique du scoutisme: p. 157.

Troisième Partie

EXPANSION MONDIALE DES ECOLES NOUVELLES.

Le Bureau International des Ecoles Nouvelles: p. 161-162 — La «Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle»: ses buts: p. 162-164.

Chapitre I.

EN AMERIQUE.

Les Ecoles expérimentales aux Etats-Unis.

Les caractères généraux de l'Education aux Etats-Unis: p. 165.—166 — Francis Weyland Parker: p. 166-167 — Le «learning by doing»: p. 167-168 — La «Project Method»: p. 168-169 — Les écoles expérimentales: p. 169-170 — Les républiques d'enfants: p. 170-172.

L'Education Nouvelle dans l'Amérique Latine.

En République Argentine: p. 172-173 — Au Pérou: p. 173 — Dans l'Equateur: p. 173-174 — Au Paraguay: p. 174 — En Uruguay: p. 174-175 — Au Chili: p. 175-176 — Au Brésil: p. 176-177 — Au Mexique: p. 177-178.

Chapitre II

EN EUROPE.

L'Education Nouvelle en Angleterre.

Les principales Ecoles Nouvelles: p. 179 — Sanderson et la Oundle School: p. 179-180 — L'école active d'O'Neill: p. 181-182 — L'Education Nouvelle et l'enseignement public: p. 182-183.

Les Méthodes Nouvelles en France.

L'orphelinat de Cempuis: p. 183-185 — Les écoles nouvelles avant 1914: p. 185-186 — Les Compagnons de l'Université Nouvelle: p. 185 — Les principaux groupements d'Education Nouvelle: p. 185-188 — Les Ecoles Nouvelles: p. 188-190 — Les directives officielles dans les écoles maternelles, primaires et secondaires: p. 190-194.

Les classes actives en Belgique, en Hollande et en Suède.

L'Ecole de l'Ermitage: p. 194-195 — Les principales tentatives d'Education Nouvelle en Belgique: p. 195-196 — Les Ecoles Nouvelles en Hollande: p. 196-197 — Le Slöyd suédois: p. 197-198.

Les Réformes pédagogiques de l'Allemagne Républicaine.

Les «Landerziehungsheime» avant la guerre: p. 198-200 — Les efforts pédagogiques après 1918: p. 200-202 — Le «Bund Entschiedener Schulreformer»: p. 202-204 — Kawerau et P. Oestreich: p. 204-205 — Les «Gemeinschaftsschulen»: p. 205-207 — R. Steiner et l'Ecole de Waldorf: p. 207-208 — L'éducation nationale-socialiste: p. 208-209.

La Suisse et l'Institut J. J. Rousseau.

Les «Landerziehungsheime» avant 1914: p. 209-210 — L'Institut J. J. Rousseau: p. 210-212 — L'Ecole Internationale: p. 212-214 — Les principaux défenseurs de l'Ecole Active et les réformes réalisées: p. 214-215.

L'Ecole Sereine en Italie.

Les expériences d'Education Nouvelle avant la Réforme Gentile: p. 215-217 — La Réforme Gentile: p. 217-219 — Les réalisations pratiques: p. 219-221 — Le Fascisme et l'Education Nouvelle: p. 222.

Vienne, capitale de l'Enfance.

Otto Gloeckel: p. 223 — Les principes de la réforme pédagogique autrichienne: p. 224-226 — Les étapes de la réforme: p. 226-228 — L'éducation des anormaux: 228-229 — La méthode Cizek: p. 229-230.

La rénovation pédagogique dans les pays de l'Europe Centrale.

En Pologne: p. 230-232 — En Hongrie: p. 232 — En Tchéco-Slovaquie: Bakulé: p. 232-234 — En Yougoslavie: p. 234 — En Grèce et en Turquie: p. 235.

Les méthodes actives dans l'Ecole russe.

La Colonie Chatzky: p. 235-236 — Les principes de l'Education Nouvelle et la pédagogie bolcheviste: p. 236-238 — Les écoles Lounatcharsky: p. 238 — L'éducation préscolaire et périscolaire: p. 239-241.

ERRATA.

- P. 13, 22, 24, 145, 199: *lire* : traditionalisme
P. 19 : ligne 21, *lire* : D'ailleurs
P. 21: ligne 16, supprimer : cahiers
P. 32: ligne 40, *lire* : intellectuel
P. 33 : ligne 1, *lire* : infinie
P. 36: ligne 35, *lire* : enfance
P. 43 : ligne 29, *lire* : inférieures
P. 62 : ligne 17, *lire* : tests
P. 69: note 3, ligne 3, *lire* : Moraves
P. 86: ligne 37, *lire* : but de l'éducation
P. 94: ligne 26, *lire* : aussi tôt
P. 100 : note 1, ligne 9, *lire*: épelle
P. 122 : ligne 40, *lire* : Dunhurst
P. 130 : ligne 30, *lire* : consacrées
P. 139 : ligne 36, *lire*: 3)
Ajouter à la note 6: Cf. Melle A. M. Smits-Jenart:
«Le système pédagogique de Winnetka», Bruxelles, La-
merton, 1936.
P. 149: note 3, ligne 26, *lire* : Pour l'Ere
P. 151 : ligne 20, *lire* : le plus désintéressé
P. 163: ligne 1, ajouter: Le B. I. E. N. a cessé d'exister en
1925. Mr. Ferrière a quitté le Chemin Peschier en 1934.
Cf. note 2 de la page 162.
P. 166 : note 2, ligne 10, *lire* : Weyland
P. 168: ligne 2 et 3, *lire* : citer
P. 170: ligne 25, *lire* : little commonwealth
P. 171 : Ajouter à la note 8: La P. E. A. des U. S. A. est
la Section Américaine de la Ligue Internationale pour
l'Education Nouvelle.
P. 173: ligne 3, *lire*: I. M. A.

- P. 187: ligne 14, ajouter: «La Nouvelle Education» (Mme Guéritte) ne fait pas partie de la Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle.
ligne 19, lire: Melle Flayol et non Mme Alice Jouenne.
- P. 197: Ajouter aux réalisations hollandaises l'Ecole de M. Kees Boeke.
- P. 199: ligne 8, lire : Streufdorf.
- P. 207: ligne 11, lire: des voyages
- P. 210: ligne 33, lire: Vittoz
ligne 41, lire: Ecole-foyer
- P. 213: supprimer la ligne 10.
- P. 214: Ajouter au No. 5: l'Ecole Home Chez-Nous
- P. 217: ligne 20 et 21, lire : scuola
- P. 218: ligne 28, lire : popolo
ligne 30, lire: emploi
- P. 231: ligne 18, lire : et disposent.



PREMIÈRE PARTIE

**LES FONDEMENTS
PHILOSOPHIQUES
DE
L'EDUCATION NOUVELLE**



CHAPITRE PREMIER.

LE TRADITIONNALISME PÉDAGOGIQUE.

L'éducation actuelle traverse une crise. Sous l'impulsion d'un traditionnalisme pédagogique, nous avons été conduits à des échecs toujours croissants dans le domaine scolaire. L'école doit préparer l'enfant à la vie, les examens, les programmes et la discipline n'étant que des moyens mis entre les mains de l'éducateur. Or, entre l'école et la vie s'est faite une rupture, un véritable divorce. Et depuis la guerre, par suite de nouvelles conditions sociales et économiques, la rupture s'est encore accentuée. Pour rechercher les causes de cette désadaptation de l'école à la vie, il nous faut faire tout le procès de l'école actuelle.

I. — L'ECOLE RECEPTIVE.

Avec ses programmes et la prédominance des « méthodes verbales », l'école actuelle vise surtout l'instruction. Livresque et encyclopédique, elle ne met nullement l'enfant en contact avec le milieu naturel qui l'entoure, et ne se soucie guère du degré de différenciation des élèves. (1) Pour faciliter la discipline, on a donné aux écoles des « règlements de caserne », conférant au milieu scolaire un caractère artificiel et irréel. Toutes les activités et toutes les fantaisies de l'élève sont soumises à un contrôle continu. « L'enseignement est présenté sous une forme abstraite et dogmatique à laquelle l'on attribue sans doute la mystérieuse vertu de créer des idées fraîches dans les jeunes cerveaux. Inculquer des mots, des nomenclatures, des définitions, des formules à l'usage de la pensée adulte, tel est le but actuel de la vie scolaire ; et leur acquisition par l'élève constitue le seul critère pour juger

(1) « N'emploie-t-on pas d'un bout à l'autre des 8 ou 10 années de scolarité des mêmes méthodes d'enseignement, comme si l'esprit revêtait la même forme à 7 ans et à 17 ans ? Et ces méthodes, ces procédés d'exposition sont partout calqués sur la logique de l'adulte, et nullement sur les tendances naturelles correspondant à chaque âge de l'enfant. » (Claparède, *Psychologie de l'enfant*, 1911, p. 133-134.)

la valcur d'un devoir, d'une composition ou d'un examen ». (2)

Les élèves, « unités psychologiques identiques soumises à un régime commun de travail », deviennent nécessairement passifs. Par suite des nombreuses matières des programmes, ils sont voués à une dépense, inutile et souvent épuisante, d'énergie et d'attention. (3) On ne leur apprend nullement à travailler, et le travail qu'on leur impose, ne suscitant en eux aucun intérêt, rend leur vie ennuyeuse et monotone : les devoirs faits à la hâte, les leçons mal apprises, les fraudes et le copiage sont les conséquences tristes, mais nécessaires, de cette conception abstraite de l'élève et détruisent dans celui-ci tout esprit d'initiative. « Il s'agit, pour l'élève, non pas de montrer qu'il a réfléchi, de provoquer des explications sur ce qui est resté obscur, de voir dans le maître un collaborateur bienveillant, mais d'éviter la mauvaise note par des lambeaux de par cœur, des ruses ou des fraudes. La culture personnelle passe au dernier plan ; la grande affaire est d'éviter à la fois l'effort et la punition ». (4) Les examens, le baccalauréat « universel et tout puissant » et les divers concours imposent le bourrage et atrophient chez les enfants toutes les facultés de décision, d'action et de libre développement. (5) Les classes surpeuplées et les horaires chargés entraînent le surmenage, physique et moral, dont les effets sont connus. L'élève ne travaille pas spontanément, mais plutôt avec une révolte intérieure et secrète. Ajoutez à ce travail forcené l'abus des sports, les nombreux divertissements, les sollicitations de la rue : tout cela pèse fort lourd sur le corps et l'âme de l'enfant.

Au point de vue des méthodes, c'est le verbalisme qui règne ; les différentes matières du programme sont enseignées d'une façon toute dogmatique et « *ex cathedra* ». Puisque l'éducation doit se faire presque exclusivement par la parole, la classe idéale sera celle où les enfants seront « immobiles, bras croisés, lèvres closes, puis auditifs et réceptifs ». Le maître emploie les formules familières, sans reconnaître qu'elles sont souvent incompréhensibles à ses élèves. Il ne voit que la partie purement objective de l'enseignement,

(2) H. Bouchet : *L'Individualisation de l'Enseignement*, Alcan, 1933, p. 30.

(3) Cf. Communication de Mr. Huntziger à la Commission du surmenage le 20 mars 1930. (Bull. off. du Synd. nat. des prof. de Lycée n° 216.)

(4) H. Bouchet: op. cit. p. 14.

(5) « L'examen, moyen de contrôle, est devenu le but de l'étude qui y perd toute sa valeur. L'angoisse et la question du bachot conduit l'élève à chercher à acquérir une connaissance superficielle et passagère de tout le programme et ses professeurs à la lui donner. » P. Huntziger : *Le surmenage scolaire* ; Revue des Deux Mondes, 1^{er} déc. 1929 et 1^{er} janv. 1930.)

c'est-à-dire les connaissances, et il ignore les sujets qui doivent assimiler ces connaissances, et qui ne sont pour lui que « la répétition en plusieurs exemplaires d'un type unique d'intelligence moyenne ».

A cette ignorance de la psychologie de l'enfant s'ajoute encore un autre trait caractéristique de la mentalité des maîtres, que H. Bouchet a mis fort bien en lumière : l'attitude égocentriste. Les maîtres « n'aperçoivent dans leurs élèves qu'une matière apte à recevoir complaisamment la forme qu'ils voudront imposer. Selon qu'il (l'élève) se rebute ou qu'il se rebelle, il sera déclaré paresseux, apathique, distrait, ou dissipé, révolté... Tous, plus ou moins, se considèrent comme les dépositaires de ce trésor collectif qui se transmet et s'accroît de génération en génération; tous se sentent plus ou moins les représentants de cette société des esprits qui fait ressembler l'humanité « à un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement »... De là, la raideur pédagogique évitée par bien peu d'éducateurs. De là, ces leçons *ex cathedra* qui tombent sur un petit peuple résigné d'avance à entendre tout ce qu'on voudra, sinon décidé à ne rien écouter. De là, ces cours dictés, maintes fois proscrits et toujours renaissants. De là, cette attitude générale de dogmatisme glacial devant laquelle l'intelligence de l'enfant est incapable de s'épanouir, parce que toute tentative originale apparaît ridicule et se brise infailliblement contre la « science abstraite que représente dans sa chaire le professeur ». (6) Loin de donner une culture approfondie, le travail imposé aux enfants n'aboutit en fin de compte qu'à l'éparpillement de leurs forces, à la ruine de l'intelligence et au conformisme intellectuel. (7) La culture livresque, couronnée par les « diplômes », laisse la jeunesse impuissante devant les problèmes pratiques de la vie sociale ou familiale. D'ailleurs, la soumission résignée pendant la vie scolaire prend souvent sa revanche au sortir de l'école; des instincts légitimes, qui ont été méconnus et brimés, tendent alors à s'épanouir sous des formes fort différentes (vie de plaisirs, farces, sports, agitations po-

(6) H. Bouchet: op. cit. p. 51—52.

(7) Cf. J. Payot: *Le travail intellectuel et la volonté*. (Alcan): « Au Lycée je trouve à chaque instant des élèves qui ne savent point consulter un dictionnaire ou une grammaire... ils ne savent point résumer un passage... 9 sur 10 n'ont aucune idée du genre d'efforts que nécessite une version latine ». (Préf. page XIII) « Notre système d'éducation, parce qu'il établit l'éparpillement en règle, n'est qu'une formidable dissolution des énergies et des intelligences »... Nos classes sont remplies de neurasthéniques, de névrosés, de somnolents sans énergie, qui n'attrapent que des miettes de connaissance ». (p. 145)... Jamais, dans ma vie d'étudiant, je n'ai reçu de mes professeurs ni un conseil, ni un appui; jamais l'un de nos maîtres n'a deviné la misère de notre isolement, ni donné, quand il le fallait, l'appui secourable qui permet de reprendre haleine et sang-froid ». (p. 116).

litiques, etc...), quelquefois même dans une véritable anarchie morale. (8)

Fiction de l'élève abstrait, culture superficielle, verbalisme, enseignement *ex cathedra*, méconnaissance de la psychologie de l'enfant, tels sont donc les griefs essentiels que l'on peut adresser à l'école actuelle. Angèlo Patri les résume fort bien lorsqu'il dit : « L'école d'aujourd'hui est une école de mots. L'enfant est examiné et étiqueté. Son programme d'études est mis en tableaux et divisé en sections pour être administré, sous forme de mots, à la fiche qui représente l'enfant. Celui-ci disparaît derrière les mots, sa fiche : « Quotient intellectuel : 120, Classe 5, admis ». Le maître enseigne des mots, il est une fontaine qui déverse des mots cinq heures par jour. Les outils de l'éducation sont des mots, des mots qui s'accumulent en livres et s'entassent dans des bibliothèques. A des périodes régulières la fiche est examinée, timbrée, et classée à nouveau, et le torrent des mots continue à couler sans rencontrer d'obstacle. Et pendant tout ce temps, où est l'esprit de l'enfant ? Où est son âme, son vrai moi ? Qu'a-t-on fait pour le nourrir ? »

II. — L'ETAT SOCIAL ACTUEL ET L'EDUCATION.

Considérée d'un point de vue social, l'école actuelle ne sait pas éveiller dans les enfants le sentiment de la responsabilité et de la solidarité, et se désintéresse ainsi de leur formation sociale. Lorsqu'ils font leurs devoirs ou apprennent leurs leçons, les élèves ne sont-ils pas persuadés qu'ils travaillent pour eux seuls ? On assiste donc à une désadaptation de la fonction éducative aux fins de l'individu et aux besoins supérieurs de la société, due principalement à la méconnaissance des nouvelles conditions sociales et de l'évolution des droits de l'enfant.

Le développement des techniques dans les temps modernes a fait naître de nouvelles formes sociales et posé de nouveaux problèmes politiques et moraux. Avec la naissance du machinisme dans la production, la vie sociale a été bouleversée et désorganisée. Aucune idée directrice, aucun idéal moral n'a réglé le cours de ces transformations si comple-

(8) Cf. H. Bouchet, op. cit. p. 25-26 : « Hostilité contre tout ce qui touche de près ou de loin à la vie scolaire : surveillants et maîtres, livres qu'on « balancera » dès le départ en vacances, cahiers de cours qu'on délaissera pour la vie et, plus tard, opposition qui s'étendra après l'école à toutes les contraintes sociales, devenues odieuses *a priori*, parce qu'on a fait un apprentissage détesté dans la contrainte scolaire... Agitation et idées confuses... concourent à la fermentation des jeunes énergies : on crie, on court, on cogne... L'action d'abord, la pensée ensuite... Revanche sur l'école où il faut toujours penser, jamais agir... « Allons, s'écrie Vallès à la Commune, c'est la Révolution ! La voilà donc, la minute espérée et attendue depuis la première cruauté d'un père, la première gifle d'un cuistre. »

xes ! Aucun plan d'ensemble dans l'apparition et le développement des méthodes scientifiques et de leurs applications ! Par suite de la division du travail, une différenciation sociale s'est produite, qui a émancipé l'individu de la tutelle des groupes sociaux, de la tradition et des coutumes, mais qui, en même temps, a donné naissance à un individualisme anarchique et à un égoïsme destructeur, nuisibles à la société. D'autre part, la complexité croissante de la vie collective a fait naître dans les individus l'idée d'une dépendance mutuelle, d'une collaboration et d'une solidarité étroites, nécessaires à la satisfaction des besoins de la société. « La réalité sociale contemporaine constitue quelque chose d'extrêmement nouveau, si on la compare au passé de l'humanité. Les phénomènes collectifs se produisent aujourd'hui à une nouvelle échelle ou sur un nouveau plan : tous les faits importants de nos sociétés sont internationaux. N'importe quel événement se produisant en n'importe quel point de la planète retentit immédiatement sur le monde entier. Cette interdépendance s'est imposée peu à peu dans tous les domaines : il n'y a plus d'économie isolée, plus de politique intérieure, plus de réactions intellectuelles, limitées à un seul groupe ». (1)

Parallèlement à cette évolution sociale s'est forgée une nouvelle conception des droits de l'enfant. Dans l'Antiquité, le *pater familias*, à la fois prêtre et magistrat, exerçait un pouvoir absolu sur la personne de l'enfant, allant jusqu'au droit de vie et de mort. Au Moyen Âge, malgré la limitation de la puissance paternelle par les mœurs et la religion, la situation sociale de l'enfant avait peu changé. Il faut remonter à la philosophie du 18^e siècle, notamment à Jean-Jacques Rousseau, pour trouver la première affirmation des droits de l'enfant. Cette affirmation trouve son origine et son point de départ dans l'individualisme de la Réforme, dans la philosophie de Montaigne et dans l'intellectualisme de Descartes, qui, tous trois, ont émis le principe du libre examen et de l'autonomie intellectuelle et morale. Rousseau appliqua ce principe à l'éducation, posa les fondements théoriques des droits de l'enfant, et la Révolution française les codifia. (2) Ce mou-

(1) J. Piaget : *L'évolution sociale et la Pédagogie Nouvelle*. Pour l'Ere Nouvelle, déc. 1932, p. 306.

(2) Cf. Ch. Chabot : *Les droits de l'enfant* : « La Révolution... commença par faire table rase. Le droit nouveau fut la négation radicale de la tradition, la proclamation de l'ordre « naturel » : au père, le devoir de protection avec contrôle rigoureux de l'Etat ; à l'enfant, tous les droits. C'est le principe des décrets du 28 août 1792 et du 1^{er} février 1793. Mieux encore, la loi du 16-24 août 1790 — inappliquée du reste — établissait, comme un conseil auprès du roi, un tribunal domestique auquel le père devait soumettre toutes les mesures de correction. Le projet de Code civil de Cambacérès faisait du père un simple tuteur sous la souveraineté de l'Etat. Le code Napoléon écarta ces outrances et reconnut au père un droit « fondé sur la nature, confirmé par la loi », mais qui doit s'exercer dans l'intérêt de l'enfant ». (p. 11-12.)

vement d'émancipation de l'enfant s'accroît au 19^e siècle. Le régime moderne du travail nécessitait de plus en plus une protection charitable de la jeunesse. (3) Aux initiatives privées d'assistance, comme les crèches, les asiles, les patronages, etc... se sont ajoutées celles de l'Assistance publique. Avec l'instruction obligatoire et placée sous son contrôle, l'Etat a pris l'enfant sous sa tutelle et diminué progressivement la puissance paternelle et l'influence de la famille, en faisant de l'enfant une personnalité juridique et morale, avec ses droits et ses devoirs. « Généreux et sentimental dans ses intentions, dit Ch. Chabot, le mouvement en faveur de l'enfant est plutôt encore, ou de plus en plus, réaliste, juridique, étatiste enfin. C'est d'abord un élan de pitié et d'amour qui vient au secours de l'enfant contre la misère, contre les fautes et les négligences des parents. Mais l'esprit positif s'efforce, par une organisation plus savante de cette protection, de lui assurer la vie, la santé, le bien-être, les moyens de prendre sa part des avantages de la civilisation. L'esprit intellectualiste, pour le mieux étudier et scientifiquement classer, le pose comme un objet à part, une unité indépendante, le délie des solidarités naturelles et le détache de ceux qui se continuent en lui. » (4)

Chaque époque sociale ou politique a eu son idéal pédagogique; quel devrait être alors l'idéal éducatif de la société actuelle ? Le progrès social veut la réalisation d'une solidarité vraiment effective entre les individus et les peuples, respectant les droits et la dignité de chacun. C'est pourquoi le but spécifique de l'éducation sera la formation de la conscience individuelle et sociale de l'individu et la réalisation de progrès nouveaux, par l'adaptation rapide de l'individu aux besoins croissants et complexes de la vie collective. « Développer l'individu, faire progresser la société, former les personnalités les plus riches pour les mettre au service d'une société meilleure qu'elles tendront à réaliser, tel est le but de l'éducation normale qui prend en considération les aspirations les plus hautes de la société humaine pour en constituer la réalité de demain ». (5) Or, notre éducation actuelle ré-

(3) « La mère ouvrière, c'était déjà l'enfant laissé à la garde d'un frère ou d'une sœur ou d'une vieille voisine, c'est-à-dire mal soigné, livré à tous les risques et à toutes les dépravations de la rue: la pitié fit créer les salles d'asile... En même temps, la civilisation moderne appelait de plus en plus, pour le plaisir comme pour le travail, le père, la mère elle-même hors de la maison. Elle leur donnait les moyens et le goût d'une vie tout extérieure, en mettant à la portée de tous des jouissances réservées autrefois aux loisirs, sinon aux vices d'un petit nombre » (Chabot op. cit. p. 15—16).

(4) Ch. Chabot: op. cit. p. 24-25.

(5) R. Dottrens: *L'Education Nouvelle et l'Enseignement Public*. Education 1933.

pond-elle aux exigences de la société moderne ? Adaptons-nous nos méthodes pédagogiques à notre état social ? A bien des égards il semble que non !

Pour avoir un remède efficace contre la dissolution de la famille et ses effets désastreux, il faudrait une éducation sociale dans et pour la famille. L'école actuelle élève les enfants comme s'ils étaient destinés à demeurer tous des célibataires. Au congrès international de l'Education Familiale de Liège (août 1930), on constatait que la plupart des jeunes gens et des jeunes filles ne sont nullement préparés à remplir plus tard leur rôle familial. Rappelons les conflits parfois si aiguës entre les parents et les enfants, provenant souvent du fait que les parents abusent de leurs droits (par exemple en imposant l'école ou la section scolaire, sans examiner si le choix coïncide avec les intérêts de l'enfant) (6) ou qu'ils manquent d'autorité à l'égard de leurs enfants, en cédant à tous leurs caprices et en cultivant en eux les tendances égocentristes au lieu de les détruire. Quelle déception dans l'âme de l'enfant quand un jour cette culture des caprices cessera, parce que d'autres conditions, familiales, scolaires ou sociales seront intervenues ! D'ailleurs, la plupart des parents se font une conception beaucoup trop livresque de l'éducation : ils exigent de leurs enfants du savoir, des connaissances, croyant que l'école doit être l'endroit où les élèves doivent obéir, apprendre et écrire, et que le temps passé à jouer est du temps perdu. Ils n'arrivent pas à créer les conditions favorables au bon développement du corps et de l'esprit de leurs enfants, et à soustraire ceux-ci aux mauvaises influences. Sans doute, les conditions de la vie moderne, en augmentant les difficultés matérielles, empêchent souvent l'épanouissement de cette atmosphère de paix, si nécessaire à l'éducation.

En deuxième lieu, l'école actuelle néglige trop l'enseignement technique et artistique. Au Moyen Age, la formation professionnelle des artisans, des ouvriers et des apprentis était assurée par les corporations. Avec la naissance du machinisme et le développement de la division du travail,

(6) Cf. Bouchet: op. cit. p. 46-47. « Il y a d'abord, dans la classe bourgeoise, le désir de conserver leur fils le plus longtemps possible auprès d'eux. Dans son propre intérêt, croit-on, ou pour son propre bonheur, on cherchera le métier qui lui permettra de ne pas quitter la maison familiale — ou du moins le milieu social familial aux parents: ce sera donc surtout le métier paternel — industrie, commerce, profession libérale, carrière militaire — qu'on imposera d'autorité au fils, surtout s'il est unique... Dans la classe ouvrière, un autre facteur intervient. Souvent le désir de garder l'enfant auprès de soi est combattu par le désir plus vif encore de le « pousser » socialement, d'en faire un « Monsieur » qui n'aura plus besoin de manier les outils paternels, mais portera chapeau et faux-col. Dans les fermes, on rêvera pour le garçon d'une situation où il ne sera plus obligé de se livrer, en sabots, au dur travail des champs ».

L'ouvrier fut asservi à la machine, et le travail manuel perdit son véritable sens. L'école, qui devrait cependant s'adapter au caractère technique de la civilisation moderne et répondre à ses besoins, néglige trop l'enseignement des travaux manuels, au lieu de les considérer comme un instrument incomparable de culture. Les libertés politiques et le développement économique avec ses nouveaux rouages sociaux exigent une conscience sociale technique et un idéal pédagogique unissant la pédagogie théorique à la pédagogie pratique par une culture « menant vers le travail et l'art ». Pour remédier à un enseignement trop abstrait, la culture de l'habileté manuelle est non seulement une nécessité, mais également une initiation professionnelle et sociale.

Trop souvent les partis politiques, ou les classes sociales, partant du principe : « A qui la jeunesse, à qui l'avenir », se sont servis de l'éducation pour leurs propres intérêts, même contre ceux de la nation ou de l'humanité. Des enfants, dont elle devait faire des hommes et des personnalités, l'école a fait des « robots pour la machine étatiste ». Il ne s'agit pas de donner à l'élève quelques connaissances sur telle ou telle question sociale, mais de le défaire d'une attitude égocentriste et de le faire penser, agir, et sentir universellement. Qu'apprend-il à l'école ? la lecture, l'arithmétique, l'écriture, qui développeront en lui une certaine méthode et une discipline de l'esprit ; mais où est la culture sociale ? Un véritable fossé s'est donc créé entre l'école et la vie. La routine nous étouffe, nous sommes figés dans nos vieux cadres et dans nos préjugés du passé. A. Thierry a tracé de notre école un tableau sans doute un peu trop pessimiste, mais bien expressif et émouvant :

« Tantôt pour nous flatter, tantôt pour nous épouvanter, on voudrait nous faire croire que l'Ecole est une Eglise, on nous dit avec une éloquence exagérée qu'elle inaugure toute vie, celle d'aujourd'hui et encore la vie heureuse et libre de l'avenir. Moi, j'y vois surtout une industrie dont subsistent les instituteurs et les directeurs, les professeurs, les économes, les inspecteurs, les éditeurs et les auteurs, les typographes, les papetiers et les libraires . . . »

L'école est une garderie. La maison du travailleur est vide quand il travaille. Des bibelots précieux et un fragile silence emplissent la maison des bourgeois, qu'il ne faut pas ébranler. Dans les villes, les rues encombrées de voitures, de machines et d'apaches sont périlleuses. Si les routes de la campagne sont plus paisibles, le froid, la neige, et la grêle y sévissent. Pour que les enfants soient en sûreté quelque part, on les enferme à l'école. Je ne ris pas. Cette nécessité est incontestable. Et si on l'avait mieux reconnue, on aurait doublé ou triplé les heures de récréation dans les écoles secondaires et primaires, on eût installé des berceaux ou des matelas dans les écoles maternelles . . . »

L'école est un guignol. On joue à toutes sortes de jeux dans la cour : mais en classe, on joue la comédie. Le maître fait la parade :

il énumère avec un visage sérieux d'innombrables vérités dont il se moque et quelques vérités dont il doute; il exerce . . ., en roulant des yeux pétrificateurs, une autorité qui ne le rend pas fier. Et les élèves font le chœur: charitablement ils feignent de s'intéresser aux récitatifs et de craindre la loi, comme la claque ou la figuration. Seul à sa petite table, (et tous sont seuls dès qu'on ne les interroge plus), l'enfant se réjouirait bien si la représentation n'était pas si longue. Parfois il devient acteur à son tour; il monte en scène, il implore d'un oeil le souffleur, et il dit son rôle. Comme il n'a aucune opinion de soi, il se confie à celle qu'on lui offre; et pendant quelque temps, il imitera la louange ou le reproche qu'on lui aura fait.

L'école est un atelier. On travaille au gymnase, s'il existe, et dans la cour en tout cas. Pourtant, l'essentiel du labeur s'accomplit aux tristes tables . . . au tableau, à la carte, devant les cahiers cahiers et les livres. Ecouter, réciter, dessiner, lire ou écrire: opérations singulières. Il serait difficile de donner aux enfants un travail utile, parce qu'ils sont faibles et n'entendent pas la vocation en eux. Mais il est évidemment absurde de les asseoir tout le temps, d'occuper leur cerveau seul, aux dépens de leurs sens et de leurs membres; il est déraisonnable enfin d'appauvrir leur activité pour les spécialiser dans le savoir, sans qu'ils le veuillent. . .

L'école est un vestiaire politique. Marcher, jouer la comédie, écouter, lire, écrire, parler; il faut encore agir ou faire semblant. Dans une société compliquée, voyez le tumulte qu'amène toute petite action directe. C'est pourquoi l'école accoutume l'enfant à une action indirecte, symbolique, politique. Comme il communiquait avec nous par signes, il agira par signes au milieu de nous. Il sera bon soldat et bon citoyen, parce qu'il en a pris la résolution dès sa jeunesse, et parce qu'il n'ignore aucun des gestes, des phrases et des idées dont ont besoin ces hommes. L'histoire, l'instruction civique et la morale ne sont pas aux programmes pour les chiens» (7).

Nul doute que l'école actuelle faillit à sa mission. On multiplie les collèges et les écoles, mais l'enseignement qu'on y donne est trop uniforme. Les programmes, allongés sans cesse, la même discipline et la réglementation des examens ont vraiment rendu la « pensée captive », selon l'expression de J. Bézard.

Où faut-il trouver l'origine du mal ? Notre conception de l'Etat, l'attitude du corps enseignant et des parents ont, certes, fortement influencé l'immobilisme pédagogique qui nous domine. Selon H. Bouchet, (8) les causes de notre crise scolaire doivent être cherchées dans le préjugé sociologique, le « sociologisme », qui détourne les éducateurs de la connaissance de l'enfant et empêche ainsi le développement de son individualité. Ce sociologisme, état d'esprit caractéristique de tous les groupes sociaux, famille, école, Etat, étouffe la personnalité de l'élève et surestime la puissance de l'éducation ;

(7) A. Thierry: *Nouvelles de Vosves* (Troisième Lettre) p. 148-156.

(8) Cf. H. Bouchet: op. cit. p. 44-87.

par sa « conception formelle du devoir », sa croyance au primat du social sur l'individuel, son « fétichisme de la règle extérieure et abstraite », il fait oublier au pédagogue le sens des réalités et fausse sa conception de l'enfance. « Si nous analysons l'état d'esprit de beaucoup d'éducateurs, nous verrons qu'ils s'entêtent à assigner à l'éducation un but irréalisable, produit de leur imagination ou de leurs conceptions théoriques: ils voient l'enfant non pas tel qu'il existe, mais tel qu'ils voudraient qu'il soit. Ni à la famille, ni à l'école, ni même pour des sociologues, l'enfant n'est un objet d'expérience. Car, entre lui et ses observateurs, s'interposent de véritables *idola desiderii*: les parents ne le voient qu'à travers leurs rêves d'avenir, les sociologues à travers la conscience collective, les éducateurs à travers les notions qui leur sont familières, les administrateurs à travers les exigences d'une discipline tout extérieure et superficielle. Bref, dans l'organisation éducative dont ils devraient constituer le centre, les enfants sont, en réalité, les grands oubliés ». (9)

Il est exact que l'idéalisme sociologique est en grande partie la cause de ce traditionnalisme pédagogique. Les éducateurs sont presque tous prisonniers de leurs méthodes, de la contrainte administrative et de notre conception étatiste. Cependant H. Bouchet nous semble avoir simplifié à l'excès le problème tellement complexe de l'éducation; le sociologisme lui-même n'explique pas notre crise scolaire dans toute son ampleur, car les origines du mal sont bien plus profondes. Le chaos actuel dans le monde pédagogique procède avant tout de raisons, non pas d'ordre sociologique ou politique, mais d'ordre moral. Au moyen âge, malgré la pauvreté de l'instruction, l'éducation reposait sur un fond d'idées communes qui inspiraient la vie et lui conféraient une unité réelle. La Réforme et la Renaissance ont détruit cette unité, sans pourtant lui substituer quelque chose de solide et de positif. Elles ont donné naissance à ce que E. Dévaud appelle le « matérialisme didactique », caractérisé par l'absence d'un idéal universel dans l'éducation et par un « va et vient désordonné » entre l'idéal pédagogique de « l'abîme de science » de Rabelais et « la teste bien faicte » de Montaigne. Au 19^e siècle, l'éducation est devenue de plus en plus livresque et intellectualiste: poètes, romanciers, philosophes ont célébré le culte du « savoir » qui apporterait le bonheur aux hommes. Depuis une cinquantaine d'années, une rivalité toujours croissante entre les lettres et les sciences, entre les langues anciennes et les langues vivantes, se fait jour. On juxtapose les diverses branches du savoir, au lieu de les subordonner selon la hiérarchie de leur valeur. Chaque science est venue réclamer sa place; l'une se croit plus importante que l'autre et plus propre à assurer le bonheur des hommes. « L'enseignement

(9) H. Bouchet: op. cit. p. 75.

encyclopédique a produit des esprits éparpillés et superficiels, gonflés de leur importance, d'autant plus tranchants dans leurs affirmations et plus âpres à la critique qu'ils croient tout savoir, pour avoir « parcouru » toutes les sciences humaines ». (10) Les batailles et les luttes, que les divers partis politiques se livraient et se livrent encore autour de l'école, n'ont fait que consacrer cet état de choses. (11) Si l'école a failli à sa mission, c'est qu'elle a été sous l'influence de ce « matérialisme didactique » qui a étouffé la personnalité de l'enfant, méconnu ses droits et surestimé la puissance de l'instruction.

Une réforme s'impose. Il faut que l'école ne soit pas faite pour les maîtres ou l'État, mais que ceux-ci mettent toute leur valeur au service des enfants. L'école aux écoliers ! Qu'on respecte l'individualité des élèves, qu'on développe en eux l'esprit d'initiative, le sens de la responsabilité sociale, en d'autres termes, qu'on rapproche l'école de la vie et qu'on l'adapte aux exigences et aux conditions de la vie moderne ! C'est là le but du mouvement mondial de l'Education Nouvelle, qui n'est, au fond, qu'un mouvement de réaction contre le matérialisme didactique : « De même que le libéralisme capitaliste a produit la réaction du communisme, ainsi le matérialisme didactique a-t-il suscité la réaction de l'école active qui, elle aussi, en son genre, est révolutionnaire. La révolution pédagogique, comme l'économique, trouve son explication, au moins partielle, dans le désir, dans le besoin d'une libération, ici du joug du capitalisme, là du poids d'un programme insupportable et de son indigeste absorption. C'est au nom de l'intelligence et de la formation de ses qualités essentielles que l'école active est partie en guerre contre l'ordre pédagogique établi, qu'on appellerait plus exactement un désordre officiellement organisé. » (12)

(10) E. Dévaud: *Pour une Ecole Active selon l'ordre chrétien*, p. 21.

(11) Cf. J. Bézard: *La Pensée captive*, p. 156: « On ne compte pas les formes de dissension que les programmes successifs ont maintenues, fortifiées, cristallisées, jusqu'à ces cris de détresse qui émeuvent le cœur des ministres et font surgir les commissions. Vous savez ce qui s'est passé dans ce cas en 1880, 1890, 1902, 1923, 1925. On a cinq fois consulté, délibéré, décidé : on a tourné et retourné St. Laurent sur son gril, et puis on l'a laissé tantôt sur le côté droit, tantôt sur le côté gauche, dans une position toujours plus précaire à mesure que de nouveaux tortionnaires accouraient, de disputer sa chair rôtie pour l'insatiable faim de leur spécialité ».

(12) E. Dévaud: *op. cit.* p. 22.

UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'ENFANCE.

La pédagogie traditionnelle se proposait de développer intégralement les puissances spirituelles de l'enfant, mais, partant de principes philosophiques *a priori*, elle s'est enlisée dans une routine et un traditionnalisme néfastes. La nouvelle pédagogie a les mêmes buts, mais les moyens qu'elle propose sont différents. Serrant de près la réalité psychologique enfantine, ses théoriciens veulent transformer l'école pour que l'enfant se développe en contact intime avec la réalité, qu'il devienne une forte personnalité et qu'il vive conformément à ses besoins et à sa nature.

I. — APERÇU HISTORIQUE DE LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT.

Ce sont des problèmes philosophiques qui ont amené certains penseurs à s'occuper des enfants. Encore le firent-ils d'une façon toute théorique. Malgré quelques études isolées, (1) la connaissance et l'étude scientifique de l'enfant n'ont été entreprises d'une façon objective et systématique que depuis peu d'années.

Le véritable père de la pédagogie scientifique moderne est l'Américain G. Stanley Hall, le pionnier de la *Child's Study*. C'est par la pédagogie pratique qu'il a débuté, en éditant en 1883 les « *Methods of teaching History* » et en publiant en 1887 un opuscule sur l'enseignement de la lecture: « *How to teach reading* ». Les travaux dans les labora-

(1) Cf. les ouvrages de Löbisch (*Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes* 1851), de Sigismund (*Kind und Welt* 1856) et de Kussmaul (*Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen* 1859), en 1876 les notes de Taine sur l'acquisition du langage chez les jeunes enfants et dans l'espèce humaine; les « *biographical Sketch of an Infant* » de Darwin (1877); les « Trois premières années de l'enfant » de Pérez (1878); enfin le livre de W. Preyer sur l'âme de l'enfant (*Die Seele des Kindes* 1881).

toires de physiologie ont éveillé en lui le goût des recherches précises et minutieuses dans la psychologie expérimentale. En 1891, il fonda une importante revue pédagogique : « *The pedagogical Seminary* », dans laquelle il a entassé les résultats de ses recherches scientifiques et exposé ses vues sur les réformes de l'éducation. L'enfant fut toujours l'objet de ses études, et St. Hall nous a laissé dans les « *Contacts of Children's Mind* » et les colonnes du « *Pedagogical Seminary* » d'intéressantes monographies et études sur tous les aspects de la psychologie enfantine. Président de l'Université Clark de Worcester, il en a fait un « Séminaire pédagogique », véritable centre de recherches expérimentales de psycho-physique appliquée à l'éducation. Groupés autour de lui, de nombreux psychologues ont éduqué les enfants, procédé à des enquêtes et suivi les élèves dans les classes et dans les récréations... En 1893, Stanley Hall fonda l'Association Nationale pour l'étude de l'enfant, avec le but de substituer à la pédagogie classique une pédagogie fondée sur la connaissance scientifique de l'enfant. Cette association utilisait les méthodes expérimentales de l'observation et de l'expérimentation pour jeter les bases d'une véritable science de l'enfant, d'une « pédologie ». (2) Ce mouvement, inauguré par St. Hall, déborda bientôt l'Amérique et gagna tous les autres pays ; et, depuis une trentaine d'années, les recherches d'ordre pratique relatives à l'éducation ont pris une extension toujours croissante. (3) Plusieurs courants sont à noter, qui ont tous profondément inspiré le Mouvement des Ecoles Nouvelles.

1. — *Le développement de la psychologie fonctionnelle, venue d'Amérique avec W. James* : Influencé par la pensée de Spencer, W. James a appliqué à la psychologie le point de vue biologique et pragmatique. Il voit dans l'enfant avant tout un « organisme agissant » et individuel, à évolution interne, avec une spontanéité et un dynamisme tout intérieurs (4). J. Dewey précisa les principes de la psychologie fonctionnelle. Pour lui, « ce qui constitue, dans la conduite d'un être, l'unité primordiale, ce n'est ni la sensation, ni la réaction, mais la « fonction », c'est-à-dire la synthèse des deux, c'est-à-dire l'acte adapté. La vie psychologique elle-même constitue une unité, une coordination antérieure à toute sépa-

(2) Terme lancé en 1896 par Chrisman, dans son ouvrage intitulé : « *Paedologie, Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes* ».

(3) En 1893, Compayré publiait en France son « *Evolution intellectuelle et morale de l'enfant* ». En 1894 paraissaient en Italie les « *Saggi di psicologia del bambino* » de Mme Paola Lombroso ; en 1896, en Amérique, la première série des « *Studies in Education* » d'Earl Barnes, les ouvrages de Warner (*The child how to study them*) en 1887, de Romanes (*Mental evolution in man*) en 1889, de Baldwin (*Mental development in the child and race*) en 1895, etc..

(4) Cf. W. James : *Causeries pédagogiques*. Paris 1917.

ration d'éléments ; et c'est lorsque cette unité est brisée que la sensation, le sentiment, l'effort deviennent objets de conscience, et restent tels jusqu'à ce que l'unité primitive soit rétablie. » (5)

Cette psychologie fonctionnelle eut un écho dans presque toute l'Europe. Elle se retrouve dans les ouvrages de K. Groos sur les jeux des animaux (1896) et des hommes (1899), les théories de Freud sur le dynamisme de la vie mentale, la psychologie de Th. Ribot et les travaux de Flournoy (6). En quoi consiste-t-elle ? Selon E. Claparède, l'activité mentale peut être étudiée de trois manières : d'un point de vue structural, « anatomique et analytique », d'un point de vue technique pour l'étude de la conduite en activité, enfin d'un point de vue fonctionnel, qui « envisage les phénomènes sous un angle plutôt synthétique, par rapport à l'ensemble de l'organisme, par rapport à leur signification pour lui, par rapport à leur valeur pour son adaptation au milieu physique et social ». (7) Ce dernier point de vue est donc essentiellement dynamique par rapport aux deux autres qui sont plutôt d'ordre statique.

2. — *L'expérimentation psychologique et le diagnostic des aptitudes*: De tous temps les hommes se sont efforcés de trouver et de dépister les caractères de leurs semblables. On employa d'abord des procédés purement magiques, en recourant à la divination et en interrogeant les astres ou les lignes de la main. Francis Galton, anthropologiste anglais, tenta le premier d'établir et de mesurer d'une façon méthodique les diversités individuelles : ses recherches devaient lui servir pour résoudre le problème de la sélection et du perfectionnement de la race humaine. Mais il faut arriver aux psychiatres pour rencontrer les véritables tentatives de déterminer par l'expérimentation les aptitudes mentales des individus. En 1885, Rieger de Würzburg (8) entreprit une série de travaux sur la perception, la mémoire et les troubles de l'intelligence (chronométrage, etc.). A la même époque, Lombroso fit quelques recherches sur le caractère psychique des criminels. Peu après, Oerhn publia dans sa « *Individualpsychologie* » une série d'épreuves pour dépister les diversités individuelles. En 1890, Cattell, aux Etats-Unis, introduisit pour la première fois en psychologie la notion de « *Mental tests* » ou d'épreuves

(5) E. Claparède: *L'Education fonctionnelle*, Neuchâtel et Paris. (Delachaux et Niestlé) 1931, p. 31.

(6) Cf. Flournoy: *Métaphysique et psychologie*, Genève 1890. E. Claparède a fait paraître une étude sur « *Flournoy, sa vie et son oeuvre* » dans les « *Archives de psychologie* » XVIII 1921, p. 3, 87.

(7) E. Claparède: op. cit. p. 44.

(8) Cf. Rieger: *Beschreibung der Intelligenzstörungen, nebst ein Entwurf zu einer allgemein anwendbaren Methode der Intelligenzprüfung*. Würzburg, 1888 à 1889.

pour déterminer les caractères psychiques. (9) A la suite de Cattell, d'autres psychologues, Münsterberg, Bolton, Jastrow, Kraepelin, s'orientaient dans cette voie et proposaient de nouveaux tests.

En 1896, Binet et Henri publièrent dans « *l'Année psychologique* » une étude sur la psychologie individuelle, apportant des appréciations critiques sur les travaux réalisés jusqu'alors, et proposèrent à leur tour quelques nouveaux tests. Les travaux sur les aptitudes psychologiques des enfants et des personnes se multiplièrent avec les D^{rs} Toulouse, Guicciardi, Ferrari, Sommer, Ebbinghaus et Gilbert. Le nombre des tests mentaux nouveaux s'accrut toujours, ce qui explique l'accueil fait en 1905 à « l'échelle métrique de l'intelligence », que Binet publiait en collaboration avec Simon (10)

(9) Ces épreuves étaient au nombre de dix: 1) Une pression dynamométrique; 2) rapidité du mouvement du bras; 3) Discrimination tactile à l'aide du compas de Weber; 4) Mesure de la sensibilité à la douleur; 5) Mesure de la sensibilité différentielle pour un poids de 100 grammes; 6) Temps de réaction simple à une excitation auditive; 7) Temps nécessaire pour nommer une couleur; 8) Division d'une longueur de 50 centimètres en deux parties égales; 9) Reproduire un intervalle de 10 secondes; 10) Compter le nombre de lettres retenues après une seule audition. — A cette série, Cattell en ajoutait une autre, comprenant 50 tests, destinés aux écoliers: 14 se rapportaient aux sensations visuelles; 8 aux sens de l'ouïe; 17 aux autres sens; 7 aux durées mentales, les dernières à la mémoire ou à l'attention.

(10) Voici comment Piéron décrit la genèse de l'établissement de cette échelle d'intelligence: « Binet fut toujours soucieux de pénétrer la nature des relations du physique et du mental, et c'est ainsi qu'il dirigea les recherches de Th. Simon sur les mesures céphalométriques, afin de déterminer le rapport des dimensions céphaliques avec l'intelligence... Ce fut là le point de départ d'un travail poursuivi une dizaine d'années. La thèse de médecine de Th. Simon sur la céphalométrie date de 1900, et la première forme de l'échelle date de 1905.

« Dans le tome XI de l'Année Psychologique, Binet critique assez vivement une étude de Biervliet qui prétendait « mesurer » l'intelligence en faisant appel à des épreuves sensorielles. L'expérience acquise par Binet, au cours de nombreux interrogatoires et examens d'enfants, aussi bien des arriérés du service spécial de Vaucluse que des écoliers parisiens, dans son effort de compréhension des types et des niveaux psychologiques, lui permettait d'affirmer que « c'est par l'étude des processus supérieurs qu'il faut établir la psychologie individuelle. »

« Et dans le même volume, il décrivait avec Th. Simon les « méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », proposant ce qu'il appelait une « échelle métrique de l'intelligence », comme méthode psychologique, juxtaposée à la méthode médicale, fondée sur la recherche des signes physio-pathologiques, et à la méthode pédagogique, établissant l'arriération d'après l'insuffisance du bilan des connaissances acquises »... Une série de trente tests, de trente épreuves était énumérée, assez hétérogènes pour couvrir un champ suffisamment vaste, assez simples pour permettre un rapide sondage, afin d'éviter la fatigue et rendre pratique la détermination de niveau.

« L'idée directrice était de faire appel aux capacités de jugement

et qui permettait de diagnostiquer d'une façon précise, par année ou par mois, l'avance intellectuelle ou le retard d'un écolier. L'œuvre de Binet et Simon ouvrit une voie nouvelle : les psychologues parmi lesquels il faut citer le D^r Decroly, M^{lle} Descœudres, Goddard, Rossolimo, Lipman, etc... ou bien vérifièrent les tests proposés par Simon, ou bien élaborèrent de nouveaux, travaillant ainsi dans la direction que Binet leur avait indiquée.

Quelle est la portée et l'utilité des tests ? Binet, Simon et Toulouse les ont d'abord imaginés pour diagnostiquer les caractères de l'arriération mentale. Avant eux, le diagnostic de cette arriération se faisait d'après la méthode clinique habituelle (examen général, signes de dégénérescence, formes du crâne, etc...), méthode qui était sujette à de nombreuses causes d'erreurs. Actuellement les tests permettent, par leurs mesures, de dépister les enfants arriérés, même dans les cas délicats, d'indiquer le régime scolaire qu'il leur faut et de soulager les classes de leur poids mort. Grâce à eux, on peut dégager non seulement les inaptitudes, mais également les aptitudes, sélectionner les bien doués, caractériser les surnormaux, même les génies, et déceler le niveau mental des adultes. La revendication d'une « école sur mesure » des théoriciens de l'Education Nouvelle et le mouvement en faveur de l'orientation professionnelle sont dus en grande partie aux résultats satisfaisants de la méthode des tests, qui, malgré ses insuffisances (11), a démontré la nécessité pour l'éducation de s'adapter aux enfants et de leur donner des méthodes individuelles de travail.

3. — *L'éducation des anormaux* : L'idée d'une éducation spéciale des enfants anormaux remonte à l'abbé de l'Epée qui, au XVIII^e siècle, créa l'enseignement des sourds-muets.

des enfants, mais avec obligation pratique d'utiliser toutefois des épreuves d'autres types, en particulier chez les plus jeunes, ceux de 3 à 7 ans, n'ayant guère encore de jugement...

« Dans cette première forme de l'échelle, on indiquait déjà les résultats approximatifs des enfants normaux de divers âges (ceux qui, dans chaque classe, avaient l'âge moyen, sans être en avance ni en retard) pour les différentes épreuves : par exemple, à 7 ans, un enfant normal retient trois phrases sur huit proposées, à 9 ans, 4, et à 11 ans, 5. L'échelonnage de cette échelle — avec quelques modifications apparues nécessaires au cours de son emploi — fut poursuivi systématiquement les années suivantes, jusqu'à la publication fondamentale de 1908 dans le tome XIV de l'Année Psychologique, cette publication qui a fait la gloire universelle de Binet. » (*Les origines, en France, de la Méthode des Tests, et la signification pédagogique de l'œuvre de Binet*. Pour l'Ere Nouvelle, Juillet 1932).

(11) On a reproché aux tests d'étudier les fonctions psychologiques trop isolément. En particulier, le psychologue russe Alexandre Lasoursky a mis en relief l'insuffisance de la méthode des tests dans l'étude de la personnalité. La méthode qu'il préconise, appelée « méthode de l'expérience naturelle », étudie la personnalité dans son milieu habituel, sans la placer dans des conditions artificielles.

En 1801, Itard, puis en 1846, Seguin, tous deux suivis à la fin du XIX^e siècle par Bourneville, s'adonnèrent dans leur service de Bicêtre à l'éducation des idiots, des imbéciles et des arriérés. A la même époque M. Baguer, qui travailla avec Bourneville, se proposa d'instruire les déficients mentaux encore éduquables. En 1904 fut fondée une commission interministérielle, dont fit partie M. Binet qui prit rapidement une place de premier plan dans les recherches sur les arriérés en publiant, en 1905, une étude sur le « Niveau intellectuel des anormaux ».

Avec raison on a soutenu la thèse que ce sont les recherches et les travaux sur les sourds-muets et les idiots qui ont formé le point de départ pratique des méthodes actives (12). « Le principe fondamental sur lequel tous ceux qui s'occupent de l'enfance anormale sont d'accord, dit Alice Descœudres, c'est celui de l'activité propre de l'élève: il faut que l'enfant agisse corporellement, intellectuellement, manuellement... Agir par soi-même et trouver par soi-même est le seul moyen de rendre les enfants capables de se développer... il faudra laisser aux enfants le maximum de liberté ». (13) Il ne restait plus qu'à appliquer ce principe aux enfants normaux, car il n'y a pas de raison pour affirmer une différence d'origine entre la conscience normale équilibrée et la conscience morbide: les recherches sur les anormaux ont prouvé que cette dernière présente une unité, des ressources personnelles et des capacités qu'il ne faut qu'éveiller, redresser et cultiver. Si l'anormal a une individualité psychologique, *a fortiori*, le normal en a une. Cette individualisation de l'enseignement, qui donne d'excellents résultats chez les anormaux, pourquoi ne pas l'appliquer à l'enfant normal qui, lui aussi, présente une unité psychologique? Les théoriciens de l'Education Nouvelle, en particulier Mme Montessori et le Dr Decroly, ont fortement été inspirés par les méthodes appliquées aux anormaux, qui ont formé le point de départ de leurs recherches. (14) « Dès 1898, dit Mme Montessori, je me suis vouée à l'instruction des arriérés et, depuis cette époque, j'ai cru avoir l'intuition que ces méthodes n'avaient rien de spécial à l'instruction des idiots, mais qu'elles contenaient des principes d'une éducation plus rationnelle que celle employée aujour-

12) Cf. J. Boujard: « *L'Entrée en scène des méthodes actives par le moyen des sourds-muets et des idiots* ». Revue pédagogique 1926. Tome 88, p. 321.

(13) A. Descœudres: *L'Education des enfants anormaux*, Delachaux et Niestlé 1916, p. 53-54. C'est ce principe d'autoformation qui est appliqué dans les établissements où l'on s'occupe d'enfants anormaux.

(14) Cf. les déclarations de Decroly au Congrès de la L.I.E.N. à Locarno. (Pour l'Ere Nouvelle, Numéro spécial, Juillet 1929, p. 213) et l'article de Aug. Bartos, direct. de l'Inst. Jedlicka à Prague: « *Le principe d'activité dans l'éducation des infirmes.* » (Pour l'Ere Nouvelle, déc. 1930.)

d'hui, puisque même une mentalité inférieure pouvait en être agrandie et développée. Cette intuition devint une idée fixe, dès que j'eus quitté l'école des « déficients », et peu à peu j'acquis la conviction que de semblables méthodes, appliquées aux enfants normaux, développeraient leur personnalité d'une manière merveilleuse et surprenante. » (15)

Recherches scientifiques et expérimentation pédagogique abondent actuellement. On ne peut donner en ces quelques pages une revue complète de toutes les contributions nouvelles apportées à la psychologie enfantine. Bien que les recherches restent encore, dans l'ensemble, bien fragmentaires, elles ont du moins révélé l'existence d'une psychologie de l'enfant distincte de celle de l'adulte, et la nécessité, pour l'éducateur, de la respecter : c'est là le résultat appréciable, riche en conséquences, des recherches psycho-pédagogiques des quarante dernières années, et dont les théoriciens de l'Education Nouvelle ont largement tenu compte.

II. — LES REVENDICATIONS DE LA PSYCHOLOGIE CONTEMPORAINE.

Fondée sur des méthodes scientifiques et non sur une conception philosophique *a priori*, la psychologie contemporaine a dégagé certaines lois générales qui présentent pour les éducateurs le plus grand intérêt.

Le « vouloir-vivre », moteur profond de tout être vivant, mis en évidence par les philosophes, les psychologues et les biologistes, veut que l'individu conserve et accroisse ses énergies. Tout être vivant passe par deux rythmes complémentaires. D'une part il se différencie : l'organisme va du simple au complexe par suite de l'expérience de la vie, qui enrichit ses organes, et de la division du travail qui se fait dans ses cellules; les perceptions deviennent plus affinées, la vie affective plus variée et la vie volontaire plus active. Mais cette spécialisation et cette différenciation présentent un grave danger : l'éparpillement et la dispersion des forces. Pour que l'équilibre se rétablisse, il faut le deuxième rythme : la « concentration des énergies ». Différenciation et concentration sont inséparables, car l'harmonie entre elles est la condition de « l'évolution ascendante de l'être tout entier ».

Cette première loi, appelée loi du progrès (1), qui caractérise l'accroissement de puissance de l'adulte, se révèle pourtant insuffisante pour expliquer les transformations psycho-

(15) Mme Montessori: *Pédagogie scientifique I: La maison des enfants*, p. 14-15.

(1) Cf. Ad. Ferrière: « *La Loi du progrès en biologie et en sociologie* ». Paris, Giard et Brière 1915, et « *L'Avenir de la psychologie génétique* », Genève, Société générale d'imprimerie 1931; « *Notice*

logiques et physiologiques de l'enfant. Chez celui-ci, l'évolution des idées et des organes se fait dans une direction que ni les conditions du milieu, ni les influences extérieures ne peuvent déterminer ou préciser. La loi du progrès semble « comme submergée par le parallélisme de ces particularités biologiques et psychologiques ». Il faut faire appel à une nouvelle loi, à la loi biogénétique que la biologie et la psychologie semblent mettre en évidence. Cette loi fut entrevue pour la première fois par le physiologiste Harvey en 1628, et formulée plus tard par Geoffroy St. Hilaire, J. F. Meckel, F. Muller. Le biologiste Haeckel formula le principe : Ontogénie (évolution de l'individu) = Philogénie (évolution de la race) et lui donna le nom de « Loi biogénétique fondamentale ». La psychologie semble confirmer les hypothèses de la biologie. Le petit enfant n'est-il pas comparable à un jeune animal ? Par le facteur de la « récapitulation ancestrale », l'enfant ne se voit-il pas forcé de s'attacher et de s'intéresser à des activités (2) qui ne répondent nullement aux besoins de la vie contemporaine et qui furent prépondérantes aux premiers âges de l'humanité ? Les grands pédagogues intuitifs du passé, en préconisant le retour à la nature et à la vie simple comme condition de tout progrès, semblent confirmer implicitement la loi biogénétique.

Remarquons toutefois que celle-ci ne présente pas une certitude absolue; elle revêt un caractère trop philosophique, car elle repose sur la théorie de l'évolution; sa valeur scientifique reste encore à établir. Néanmoins, elle a attiré l'attention des psychologues et des éducateurs sur la psychologie enfantine et sur son évolution propre. « L'enfance est nécessaire, dit Claparède; elle est un développement spontané, point de départ des développements futurs. Ne voyons dans l'enfant ni une réduction de l'homme, ni un insuffisant, ni un déficient. Il est un candidat homme qu'un instinct secret pousse à faire tout ce qu'il faut pour devenir grand ». (3) A. Ferrière a résumé comme suit les mérites de cette psychologie génétique. Elle prouve :

sur les problèmes de la psychologie génétique et sur les applications de cette science à l'éducation et à l'économie sociale », Genève, Imprimerie du Commerce 1923, et « *La Loi biogénétique et l'éducation* », Archives de Psychologie, Mars 1910.

(2) Woods Hutchinson classe les phénomènes de rappel ancestral en 5 groupes:

- 1) Education des sens.
- 2) Stade de la chasse, de la capture, de la guerre.
- 3) Stade pastoral: élevage d'animaux, construction de huttes.
- 4) Stade agricole: culture d'un jardin.
- 5) Stade de l'échange: goût du troc, des collections. Ainsi le langage des enfants, leurs dessins, leurs instincts migrants, leur goût des aventures permettent d'établir un parallélisme entre l'enfant et l'homme primitif.

(3) Claparède: *Psychologie de l'enfant*, p. 482.

«1^o — Que l'essentiel est la conservation et l'accroissement de la puissance spirituelle de l'enfant. La condition en est la santé du corps, système digestif et nerveux surtout; équilibre de la vie émotive, clarté de l'intuition et de la pensée, fermeté de la volonté; il faut y appliquer la loi de l'économie: le plus d'effets utiles atteints avec le moins d'efforts inutiles.

«2^o — Que le moteur de la vie spirituelle est intérieur; l'éducateur n'est pas un «potier», mais un «jardinier»; il doit fournir les conditions matérielles; il doit fournir les suggestions et les stimulants pour faire éclore les instincts supérieurs.

«3^o — Que ce moteur intérieur consiste en instincts, tendances et intérêts apparaissant aux différents âges; la succession de ces éclosions est en rapport avec le tempérament individuel et avec la loi biogénétique, c'est-à-dire le parallélisme entre l'évolution de l'enfance et celle de l'humanité.

«4^o — Que l'intérêt de l'enfant lui fait choisir les buts de ses actions et suscite la volonté de se rendre maître des techniques, des moyens permettant d'atteindre ces buts.

«5^o — Que l'enfant s'élève de l'inconscience animale à la pleine conscience des lois universelles, lois de la nature et lois de la vie individuelle et sociale.

«6^o — Que l'enfant s'élève de la dépendance absolue du tout petit à l'autonomie, selon son aptitude à concevoir la raison et la vérité scientifique.

«7^o — Que l'enfant s'élève de l'égoïsme au sens social, lui permettant de voir le rôle de l'individu au service de la société et le rôle de la société au service de l'individu; car il n'y a de conflit entre ces deux termes que si l'on méconnaît la science et la raison.

«8^o — Que l'enfant s'élève de l'indifférenciation non concentrée à l'enrichissement de l'esprit (différenciation) et à la possession de soi (concentration) harmonisés — et cela non par dressage extérieur, mais en raison du moteur interne qui l'anime.

«9^o — Enfin, que pour atteindre le savoir, l'esprit va de l'observation à l'hypothèse, à la vérification et enfin à la loi. Le savoir mémorisé n'est pas un savoir véritable.» (4)

Pour la psychologie contemporaine, l'unité profonde de la vie intérieure présente deux caractères essentiels : action et intérêt. L'homme pense pour agir : c'est là une vérité mise en évidence par la philosophie de Bergson et de Dewey. Jusqu'à nos jours, on n'a étudié que l'élément intellectuel de la vie mentale; on négligeait les sentiments, les tendances et les instincts qui font cependant l'originalité des êtres, et l'on croyait à l'existence d'un type abstrait d'humanité, ou d'un « homme en général ». En réalité celui-ci n'existe pas. Dans chaque enfant «merveilleusement ondoyant et divers», comme dit W. James, il y a un organisme individuel, à évolution in-

(4) Ad. Ferrière: *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*, p. 84-86.

terne, avec une infime diversité de mouvements, d'aspirations et de pensées.

Avec raison W. James (5) appelle l'enfant un « paquet d'instincts » que l'éducateur doit discerner et utiliser, et dont le pivot est l'intérêt. J. Dewey, davantage encore que W. James, insiste sur le rôle de l'intérêt dans notre vie : (6) C'est l'intérêt qui fait la concentration du « moi », sa continuité et sa puissance en évitant la « distraction et le gaspillage d'énergie ». (7) Toute chose, qui nous intéresse, nous captive et attire notre personnalité tout entière, nos sens, notre esprit et notre cœur. « L'intérêt s'adresse à notre être actif ; il a quelque chose de moteur, d'entraînant, de dynamique ; il n'est pas un sentiment inerte et statique à l'égard d'un objet... Il a un caractère objectif... L'intérêt n'a pas de fin en lui-même comme les sentiments, il se rattache toujours à un objet, à un motif, à un but. En troisième lieu, il faut noter son caractère subjectif : il signifie que notre être intime attribue une certaine valeur à tel ou tel objet. Enfin il a son côté émotif aussi bien que son côté objectif et subjectif. Par-tout où il y a intérêt, on trouve une émotion ». (8)

Il ne faut pas confondre l'intérêt véritable avec l'attrait purement superficiel, ni opposer l'effort au devoir ennuyeux. Dewey a montré ce que cette opposition présentait d'artificial. Seul peut être appelé intérêt véritable celui qui provoque et suscite un effort spontané et joyeux. « Quand il y a intérêt véritable, c'est que le moi s'identifie avec une idée ou un objet ; c'est qu'il a trouvé dans cet objet ou dans cette idée le moyen de s'exprimer. L'effort, dans le sens où on l'oppose à l'intérêt, implique une séparation entre la conscience et le fait qu'il faut envisager ou l'activité qu'il faut accomplir. La conséquence de cette séparation est une lutte entre deux faisceaux d'activités. On forme des habitudes mécaniques, visibles par l'activité extérieure, mais d'où l'activité psychique est absente, et qui sont par conséquent sans valeur... L'intérêt, dans le sens où on l'oppose à l'effort, signifie simplement une excitation des organes des sens, qui s'accompagne d'un plaisir et qui entraîne la fatigue nerveuse d'un côté, l'inattention de l'autre... L'effort surgit normalement lorsqu'on tente de donner libre carrière à ses pouvoirs pour en assurer la croissance et l'épanouissement. Et en agissant ainsi d'une manière adéquate sur ces impulsions, on obtient ce sérieux, cette attention, cette concentration du moi vers un but défini, qui produisent l'habitude solide et permanente de mettre sa personnalité tout entière au service de fins

(5) Cf. W. James: « *Précis de Psychologie* », trad. par E. Baudin et G. Bertier, Paris, Rivière 1909, et « *Causeries Pédagogiques* ».

(6) Cf. J. Dewey: *L'Ecole et l'Enfant*.

(7) J. Dewey: op. cit. p. 51.

(8) J. Dewey: op. cit. p. 53.

élevées. Mais cet effort ne dégénère jamais en corvée, en une tension nerveuse préjudiciable et vaine, parce que l'intérêt le pénètre, parce que le moi s'y donne intégralement». (9) L'intérêt présente d'ailleurs le pouvoir de créer d'autres intérêts nouveaux, ce qui rend notre vie psychologique plus riche. La formule de l'éducation sera donc de partir des instincts dominants des enfants, de leur assurer une utilisation féconde et de greffer sur eux des activités et des acquisitions nouvelles. Négliger ces instincts, c'est gaspiller un trésor d'énergie et refouler des forces qui produiraient des effets néfastes dans le subscscient. « Centrer l'enfant, c'est lui permettre de réaliser le rythme de sa croissance propre. C'est pour nous, adultes, découvrir ce rythme, découvrir le point où il en est dans son évolution, découvrir ses intérêts dominants et, par conséquent, les points sur lesquels il fera effort si nous lui fournissons précisément le stimulant — la nourriture — dont il a besoin. C'est d'autre part, pour l'enfant, le moyen de s'intéresser à la vie, à celle qui est à sa portée, à son niveau mental et moral — de faire effort et surtout de recouvrer sans cesse une harmonie. » (10)

De nombreux psychologues modernes, Nagy (11), Ferrière, Claparède, ont étudié l'évolution des intérêts chez l'enfant pour en déterminer les différentes étapes. Il est certain que l'enfant présente des phases d'intérêts bien déterminées. Jusqu'à l'âge de 3 à 4 ans, l'enfance est marquée par la prédominance successive des intérêts perceptifs, moteurs et glossiques. A partir de 4 ans, voici, d'après Ad. Ferrière, l'ordre d'apparition et de prépondérance des intérêts : de 4 à 6 ans, c'est la période des « intérêts disséminés » ou période de jeu, période analysée avec tant de précision et de finesse par Mme Montessori. Ce sont les intérêts concrets qui intéressent l'enfant et le dominant, car il prend contact avec le monde environnant et commence à utiliser ses capacités mentales d'acquisition, notamment l'attention, l'association, la mémoire. De 7 à 9 ans, c'est l'âge des « intérêts immédiats ». L'enfant s'intéresse à tout ce qui émane de lui et à tout ce qui aboutit à lui. Avant tout actif et utilitaire, il voit dans ses semblables, dans les animaux et les choses, des moyens de le servir ou de lui permettre de développer son activité. De 10 à 12 ans, l'enfant sort de lui-même, prend goût aux exploits des héros, aux voyages, aux récits historiques, naturellement toujours sous un aspect concret et utilitaire; le champ de ses intérêts s'agrandit de plus en plus : c'est l'âge des « intérêts

(9) J Dewey: op. cit, p. 51-52.

(10) Ad. Ferrière: *L'activité centrée*. Education 1928.

(11) L'ouvrage de L. Nagy de Budapest sur « La psychologie de l'intérêt infantile » repose en partie sur les données recueillies à l'aide d'un questionnaire dressé par la Société hongroise pour l'étude de l'enfant. (Cf. L. Nagy, *Psychologie des kindlichen Interesses*, trad. du hongrois par K. Cy. Skidon, Leipzig 1912).

spécialisés concrets » ou des « monographies ». A partir de 15 ans apparaissent les « intérêts abstraits simples » : l'enfant observe, compare, diversifie, classe tout ce qu'il peut entendre, toucher, voir; il coordonne ses idées; ses facultés mentales d'élaboration (jugement, raisonnement, généralisation) deviennent de plus en plus manifestes. La science, ainsi que les études abstraites, sont alors des centres d'intérêts qui remplacent l'activité du jeu et certains intérêts concrets. Enfin, de 16 à 18 ans, les jeunes gens s'intéressent à des sujets « abstraits complexes » : science, religion, philosophie, études politiques ou juridiques. Le travail tout intérieur d'idéation se fait de plus en plus conscient, et les tendances supérieures, altruistes, religieuses et esthétiques, apparaissent. L'adolescent devient alors adulte et réalise « la coordination de toutes ses tendances dans une personnalité harmonique ». (12)

Un autre fait que les études psychologiques contemporaines ont mis en relief, c'est le rôle de l'inconscient. Jusqu'aux dernières années, la psychologie expérimentale s'était presque exclusivement intéressée à la psychologie de la conscience normale. Mais par suite des travaux de la psychologie médicale, les psychologues ont dû admettre l'existence du psychisme inconscient dont les phénomènes ont été étudiés dans leurs manifestations externes, comme dans leur dynamisme intime. Par leurs recherches sur l'inconscient et le subconscient, ils ont tâché de remédier aux insuffisances de la psychologie traditionnelle et de trouver « l'intime corrélation des faits de la vie intérieure ». Citons l'Ecole de Vienne, avec les Drs. Sigismund Freud, fondateur de la psychanalyse, et Adler, l'Ecole de Zürich, dont le chef est le Dr. Jung, fervent de la psychologie analytique, et l'Ecole de Nancy avec Ch. Baudouin; ces diverses écoles ont créé une nouvelle psychologie, la « psychologie des profondeurs » ou psychanalyse; elles tendent à sonder, par des moyens spécifiques et appropriés, les causes profondes des troubles nerveux, à rechercher les tendances et les motifs inconscients de la vie psychique,

(12) Voici, d'après Nagy, Claparède et De la Vaissière, l'ordre d'apparition et de prédominance des différents intérêts chez l'enfant :

<i>Ages</i>	<i>Nagy</i>	<i>Claparède</i>	<i>De la Vaissière</i>
0 à 1 an		Perceptifs	
1 à 2 ans	sensoriels		sensoriels
2 à 3 ans		glossiques	
3 à 7 ans	subjectifs		subjectifs
7 à 10 ans	subjectifs	intellectuels généraux, spéciaux et objectifs	objectifs
10 à 12 ans	spécialisés		
12 à 15 ans			
15 à 18 ans	logiques	éthiques et sociaux.	

à les interpréter et à les expliquer. Par leur étude de l'organisation des tendances, si nécessaire à l'éducation morale, elles ont retenu à bon droit l'attention des psychologues préoccupés de pédagogie, tels que Pfister, Claparède, Bovet. Sans doute, tant que les recherches restent cantonnées dans le domaine pathologique, elles ne présentent qu'un intérêt secondaire pour la pédagogie. Mais elles ont le mérite de dégager une méthode de psychothérapie qui consiste essentiellement « dans un sondage d'inconscient, destiné à remettre à la lumière les tendances obscures dont le refoulement par la censure personnelle produit, selon Freud, tous les troubles psychiques ». Elles ont mis en lumière le rôle dominant de l'affectivité, les effets dangereux des « refoulements », la « sublimation » des poussées affectives et la valeur de la direction de conscience. Elles ont ainsi précisé et complété bien des lois pour l'étude de la vie intérieure; les rêves, les rêveries et les « actes manqués » (tics, oublis subtils, lapsus) ont des racines profondes dans la vie inconsciente, et les activités exercées pendant l'enfance influent d'une façon décisive sur la qualité du capital d'énergie psychique dont dispose l'adulte.

Ces divers courants dans la psychologie contemporaine ont dégagé une nouvelle conception de l'enfance. Jusqu'à présent l'enfant était considéré comme un « *homunculus* », un « adulte en réduction » ; on se préoccupait bien moins de le connaître que de formuler des règles pour le régenter, ses manières propres de penser, de sentir et d'agir étant trop souvent considérées comme des erreurs. En réalité, l'enfant n'est « point un homme en raccourci, et la correction de cette erreur traditionnelle exercera sur la pédagogie future assez d'influence pour que les éducateurs comprennent enfin que, s'il est utile d'élever l'enfant pour ce qu'il sera dans l'avenir, il est d'abord nécessaire et légitime de l'élever pour lui, enfant qu'il est, avec sa nature et ses droits d'enfant. On comprendra que l'enfant a aussi sa fin en elle-même, et l'on fera dans l'éducation une place plus grande à la bonne humeur, à la libre expansion, au travail adapté, aux procédés mis à la portée de l'enfance, et ce sera encore le meilleur moyen de préparer l'homme futur parce qu'on aura suivi la nature et respecté vraiment l'enfant ». (13)

L'enfance n'est pas un âge, mais un état d'esprit; elle ne se caractérise pas par l'inexpérience, mais par le « besoin naturel de l'expérience ». Elle a sa raison d'être et sa valeur. Période d'éclosion physique, intellectuelle et morale, elle doit être respectée et ménagée. La forme de son activité est le jeu qui est une activité véritable, car, en jouant, l'enfant imite,

(13) Cf. Blum: *Rapports du Congrès de Genève*, 1904, p. 516.

expérimente, c'est-à-dire multiplie ses possibilités d'action et enrichit sans cesse sa conscience de son expérience individuelle. Dans notre école, l'adulte est « cette énergie toute-puissante qui domine l'enfant et l'empêche de se développer ». Souvent les éducateurs, les parents ou les maîtres, sont un grand danger pour la formation de la personnalité enfantine, car ils ne la placent pas dans le milieu susceptible de révéler ses tendances et adapté aux besoins de sa nature. Mme Montessori dit à ce sujet :

Pour « résoudre complètement le problème de l'éducation, le premier pas ne doit pas être fait vers l'enfant, mais vers l'adulte éducateur. Il convient d'éclairer sa conscience, de le dépouiller de beaucoup d'idées préconçues, de le rendre humble et passif, enfin, de changer ses attitudes morales. Après quoi, il doit préparer pour l'enfant une ambiance adaptée à sa vie et dépourvue d'obstacles. Cette ambiance doit être déterminée par les nécessités, les besoins d'une personne unique: l'enfant lui-même qui, peu à peu, se libérant du besoin de lutter contre les obstacles, commence à manifester ses caractères supérieurs, ses tendances plus élevées et plus pures de créateur d'une personnalité nouvelle. C'est dans ces deux points que consiste la préparation nécessaire du fondement de l'éducation qui détermine un changement d'ordre moral tant du côté de l'adulte que du côté de l'enfant.

Nous avons donc préparé une ambiance proportionnée à l'enfant et nous avons proposé à son libre choix des motifs d'activité. Alors, dans la tranquillité et le calme du travail, l'enfant a commencé à révéler des tendances qui, jusqu'à présent, étaient restées inaperçues. Ce milieu adapté aux besoins les plus élémentaires et les plus évidents de la vie spirituelle a révélé des aptitudes qui, chez l'enfant, étaient restées secrètes, cachées, parce que, dans son conflit avec l'adulte, il avait développé seulement ses caractères de défense et de ce qu'en psychanalyse on appelle répression. Il existe donc deux personnalités psychiques chez l'enfant: celle qui est naturelle, créatrice, supérieure, et celle de l'adaptation forcée qui est inférieure et qui a les défauts épineux et tordus, propres à toute lutte d'un faible attaqué par un fort.

La donnée nouvelle résultant de cet ordre de choses et qui est devenue comme un phare lumineux sur le chemin de l'éducation, c'est la figure de l'enfant nouveau: révélation, on pourrait dire, découverte psychologique qui guide l'Education Nouvelle.

En effet, cet enfant nouveau présente spontanément des caractères semblables à ceux qu'on s'était efforcé de produire par l'éducation, la discipline, l'ordre, le silence, l'obéissance, la sensibilité morale, bref tout ce qui dénote un pouvoir d'adaptation très prononcé. Et cet enfant présente aussi de la vivacité, de la confiance en soi, du courage, de la solidarité, bref les forces vitales qui sont aussi d'ordre moral. En même temps disparaissent — ou pour mieux dire ne se présentent pas — des défauts qu'on avait cherché en vain à détruire par l'éducation: le caprice, l'esprit destructeur, le mensonge, la timidité, la peur et, en général, tous les caractères liés à l'état de défense. Auprès de cet enfant nouveau, l'adulte qui est en communication avec lui, c'est-à-dire le maître, suit aussi une orientation

toute nouvelle. Ce n'est plus la puissance de l'adulte, c'est l'adulte devenu humble qui s'écarte pour laisser la voie libre à l'enfant, qui cherche à diminuer son activité pour que l'enfant puisse accroître la sienne, et qui a choisi la tâche de servir la vie nouvelle . . . L'enfant se développe dans son ambiance par sa propre activité, mais il a besoin de moyens matériels, de directions, de connaissances indispensables. C'est l'adulte qui doit pourvoir à ces besoins nécessaires. Il doit donner et faire tout juste ce qu'il faut pour que l'enfant puisse agir utilement par lui-même; s'il fait moins que le nécessaire, le petit ne peut agir utilement; et s'il fait plus qu'il ne doit et s'impose ou se substitue à l'enfant, il détruit en lui l'impulsion créatrice» (14)

Ainsi donc, « c'est vers le Réel et vers l'Humain que s'est tournée, depuis bientôt un demi-siècle, l'Education Nouvelle. Au service des enfants concrets, tels qu'ils existent en eux-mêmes et non pas dans le cerveau des politiciens, les pionniers de l'Ecole Active prétendent cultiver en eux l'Humain, tout l'Humain, en mettant à leur portée le Réel, tout le Réel. Ils prétendent apporter dans l'éducation la même Révolution que Copernic en astronomie : au lieu de faire graviter l'enfant autour de programmes et d'horaires préconçus, c'est l'enseignement lui-même qui, désormais, tournera autour de lui. L'enfant a droit à un milieu sur mesure : telle est la clef de toute l'Education Nouvelle ». (15) Les techniques pédagogiques, qui feront l'objet d'un chapitre spécial, sont souvent multiples : mais l'esprit qui les anime est le même. Les différences viennent de ce que diffèrent les personnalités des éducateurs et les milieux dans lesquels ils opèrent.

III. — LA PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION.

Parallèlement à l'évolution de la psychologie se dessina dans la philosophie de la fin du XIX^e siècle une réaction contre le rationalisme dogmatique des trois derniers siècles, pour lequel l'intelligence seule apparaissait comme la source de tout savoir, de toute vérité et de toute pratique morale. Descartes, dont l'influence a été si profonde sur la pensée moderne, avait en effet cherché à expliquer tous les faits matériels par le mécanisme, en réduisant la matière à l'espace et au mouvement. Rejetant tout vitalisme, il ne voyait la nature de l'esprit que dans la pensée : c'est elle qui rend la nature intelligible et en fait un objet de science. Mais les progrès de la biologie montrèrent que la vie révèle une spontanéité inconsciente et qu'elle échappe aux données de la physique

(14) Mme Montessori: « *L'Enfant Nouveau* », La Nouvelle Education. Juin 1931, p. 105-107.

(15) H. Bouchet: « *Ce qu'apporte de nouveau l'Education Nouvelle* ». Les Nouvelles Littéraires, 30. 3, 35.

mécanique. Ils répandirent ainsi un « romantisme philosophique » pour lequel l'idée de vie est une « spontanéité inconsciente qui se développe du dedans au dehors et qui, contraire et supérieure au mécanisme et à l'entendement abstrait, nous est révélée par le sentiment ou par l'intuition immédiate ». (1)

Cette philosophie de la vie a trouvé son expression vivante dans la pensée de H. Bergson, de Simmel et de Eucken. Ce qui constitue le centre de notre personnalité est, pour Bergson comme pour Simmel, la vie. Celle-ci est un devenir dans lequel il n'y a pas de « choses faites, mais seulement des choses qui se font, pas d'états qui se maintiennent, mais seulement des états qui changent! » (2) Ce qui est réel, ce sont les choses qui deviennent : le principe de l'individuation est formé par la matière qui « divise effectivement ce qui n'était que virtuellement multiple ». (3) La matière a brisé la continuité de la vie et a créé des individualités distinctes, mais la même vie vibre partout, car chacun de nous vit « une vie cosmique, autant et plus qu'une vie individuelle ». Simmel et Eucken, eux aussi, affirment que la vraie réalité, c'est la vie. Leur philosophie se caractérise par la même réaction contre l'intellectualisme qui ne voit dans l'homme qu'un être pensant. (4)

Ces diverses théories philosophiques eurent sur le mouvement pédagogique de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle des répercussions profondes. En remplaçant l'homme dans la nature, elles virent en lui non pas seulement un être pensant, mais également un être agissant, sentant. La vie est plus qu'une théorie; c'est une poussée que l'on ne peut résumer en une formule : poussée vers l'action, vers la création. Elle tend vers une fin : conservation, croissance et propagation de l'organisme ; on ne saurait donc la réduire à un simple mécanisme plus ou moins compliqué, car un organisme vivant n'est pas une machine. « L'homme, quelle que soit d'ailleurs sa nature, est tout d'abord un être agissant. L'intelligence lui a été donnée pour l'aider dans ses adaptations à la vie de ce monde... ; le cerveau, pour autant que nous en comprenons les fonctions, nous est donné pour nous conduire. » (5) L'homme « est un organisme réagissant sur des impressions, son esprit lui aide à déterminer les réactions ; le but de son éducation est de les rendre nombreuses

(1) R. Berthelot: *Un Romantisme utilitaire*, tome III Paris, Alcan 1922, p. 412.

(2) H. Bergson : *Introduction à la Métaphysique* (Revue de Métaphysique et Morale, XI, Janvier 1903), p. 25.

(3) H. Bergson: *L'Evolution créatrice*, p. 280.

(4) Cf. G. Eucken: *Geistige Strömungen der Gegenwart*. Berlin und Leipzig 1920, et E. A. Beck: *Eucken, Ein Geistesbild*, p. 331.

(5) W. James: *Tells to teachers on psychology*, trad. en franç. par L. S. Pidoux. Alcan et Payot. Paris et Lausanne 1907, p. 18.

et parfaites. Notre éducation consiste en une foule de possibilités de réactions acquises, soit en classe, soit chez nous, soit dans les affaires ». (6) Dans l'éducation, on ne recherchera donc plus la formation unique de l'intelligence, le psittacisme, le verbalisme ou la récitation des formules, mais l'activité. L'école ne sera pas étrangère à la vie et à la réalité contemporaine. Le programme scolaire, pour être éducatif, sera vivant; il fortifiera le corps, l'intelligence et l'esprit. Ce qui importera pour le développement de l'enfant, ce sera une vie libre et riche, pleine d'activités créatrices, de joies et d'intérêts.

A cette nouvelle philosophie de la vie se pose naturellement un problème important : quel est le sens et la valeur de la vie ? Comment l'homme « vivra-t-il » cette vie et quels seront ses moyens pour la développer et l'intensifier ? Ad. Ferrière s'est efforcé de répondre à ces questions dans son ouvrage capital : « *Le Progrès Spirituel* » (7), qui résume en même temps les aspirations philosophiques de la plupart des pédagogues de l'Education Nouvelle.

Le postulat de la thèse de Ferrière est à la fois biologique et métaphysique. Il reprend la théorie de Bergson d'après laquelle « l'élan vital consiste en une exigence de création » et présente trois aspects différents, affectif, intellectuel, volitif, qui se retrouvent dans chaque réaction de l'être vivant. La conscience humaine est formée par un « réseau inextricable » d'instincts, de tendances et d'habitudes qu'il faut éduquer, ce qui consiste à « constater leur éclosion successive, les nourrir, les canaliser, les sublimer, c'est-à-dire les soumettre au contrôle et à la puissance de l'esprit ». (8) « Les nourrir, ce sera tout d'abord les unifier, les lier en faisceaux, les mettre en contact avec l'énergie profonde que Coué nous affirme exister en chacun de nous... Ce sera ensuite leur donner l'occasion de s'exercer par des résistan-

(6) W. James, op. cit. p. 31.

(7) Adolphe Ferrière, issu d'une famille de protestants français établis en Suisse depuis deux siècles, est né le 30 Août 1879 à Genève où il fit ses études, couronnées par le doctorat de sociologie qu'il obtint avec sa thèse sur la « *Loi du Progrès en Biologie et en Sociologie* ». Il orienta particulièrement ses recherches vers la philosophie morale et subit l'influence de J. M. Guyau, Höffding, Bergson et J. Dewey. Très tôt il tourna sa pensée et son activité vers la pédagogie, dans la voie ouverte par J. J. Rousseau, Mme Montessori, le Docteur Decroly. Il a exposé l'application de ses théories dans une série d'ouvrages pratiques qui ont consacré sa renommée. Fondateur du Bureau international des Ecoles nouvelles en 1899, il contribua à créer en 1921 la « Ligue internationale pour l'Education nouvelle », dont la revue « Pour l'Ere Nouvelle » est l'organe mensuel. Il est à l'affût de toutes les nouveautés pédagogiques, en tant que Directeur-adjoint du Bureau international d'Education, l'important organisme de documentation pédagogique, dont il fut l'un des fondateurs.

(8) Ad Ferrière : *Le progrès spirituel*, p. 58.

ces... Ce sera, en dernier lieu, les orienter vers le progrès. Aux mobiles utilitaires dictés, soit par la communauté autoritaire, soit par l'égoïsme révolté, succède de plus en plus une éducation inspirée par des vues impersonnelles : service d'un idéal, de la personnalité, de la Raison dans l'Humanité. » (9)

A côté de ce « vouloir-vivre », base de toute vie, Ferrière distingue une autre tendance essentielle de l'âme humaine, exprimée par la formule de l'école mélioriste américaine, le « vouloir mieux vivre ». Il pose ainsi tout le problème de la liberté dont la solution est fortement inspirée de Bergson. Pour celui-ci, nous sommes libres si nos actes sont la manifestation de notre vie profonde et s'ils sont une « émanation de la personnalité entière ». Les actes libres se distinguent des actes automatiques parce qu'ils expriment notre être le plus intime, alors que les autres n'ont aucun rapport avec lui. La liberté, caractère essentiel de la vie psychique, qualifie intérieurement toutes les actions que la vie produit ; elle est création de soi par soi et agrandissement de notre personnalité. Ferrière reprend l'idée de Bergson et la précise : le but de notre vie sera la conservation et l'accroissement de la puissance de l'esprit, la libération de tout ce qui « tend à éparpiller notre individualité ». « Pour nous, il y a personnalité toutes les fois qu'une unité concrète, sorte de synthèse d'ordre dynamique ou fonctionnel, est réalisée chez un individu entre les instincts ou tendances contradictoires qui, plus ou moins et de façon périodique, entrent en conflit et entraînent chez lui indécision, caprices, erreurs, regrets, voire remords. Les grandes personnalités sont celles précisément chez qui une grande assurance n'exclut pas une grande humilité. Elles connaissent leur force et leur faiblesse. Selon le mot de Pindare : *Deviens ce que tu es*, elles n'ont pas cherché un modèle hors d'elles-mêmes, elles n'ont pas non plus accepté sans lutte leur imperfection interne, à la façon des individus ou des peuples sans idéal qui confondent l'état de fait et l'état de droit et croient justifier leurs instincts brutaux en en constatant l'existence. Si l'on adopte l'image de William James, selon laquelle chacun de nous serait formé d'un *higher self* et d'un *lower self*, on peut dire que la personnalité est forte quand le moi vient remplir et animer le *higher self*, laissant tomber et se sécher le *lower self* comme un fruit mort. Dès lors, toutes les fonctions de l'individualité sont au service du moi et le moi est au service de la Raison, en entendant par là ce qu'il y a d'universel et de permanent dans la nature et dans la vie. Car biologistes et philosophes s'accordent sur ce point : vie est synonyme d'accroissement de puissance de l'esprit ». (10)

(9) Ad. Ferrière : op. cit. p. 286.

(10) Ad. Ferrière : op. cit. p. 318-319.

La liberté ne nous est pas octroyée et nous ne l'acquérons pas non plus une fois pour toutes. Sa conquête est une œuvre de longue haleine qui dure aussi longtemps que la vie. La véritable liberté, ce n'est pas l'anarchie, l'absence de règle, d'ordre et de loi; dans ce cas, l'homme serait l'esclave des impulsions intérieures et des suggestions extérieures. Liberté est libération, « émancipation du moi supérieur des contingences qui l'écrasent ou limitent son action », éveil des énergies intérieures et de l'élan vital spirituel. (11) Ce qu'il faut à la jeunesse, c'est « une libération authentique. Une double libération : intérieure, à l'égard de l'égoïsme infantile ; extérieure, à l'égard des suggestions collectives tendant à diminuer la puissance de l'esprit au lieu de l'augmenter. Or, cette recherche de la liberté requiert précisément un acte de liberté. Précisons : elle requiert un acte d'autonomie du moi supérieur, de la raison... de l'énergie centrale de l'être orienté vers l'accroissement de puissance de l'esprit. N'est-ce pas là, à proprement parler, l'acte libre par excellence ? » (12).

De cette conception de la liberté, Ferrière tire plusieurs conséquences qui caractérisent nettement la pédagogie nouvelle : condamnation de l'éducation encyclopédique qui vio-

(11) « La liberté réclamée dans la Nouvelle Education n'est ni anarchie, ni fantaisie, ni indétermination. Même dans les expériences les plus radicales, comme celle de O'Neill à Blackburn, le but n'est pas la croissance au hasard de toutes les tendances; l'essai a beau être dangereux, il vise à obtenir en fin de compte un être harmonieux — et, s'il y a erreur sur les méthodes employées, l'intention pédagogique reste bien dirigée... La liberté n'est pas non plus pure fantaisie: celle-ci n'en est qu'une manifestation, qu'un moment, durant lequel l'individu paraît tendre vers l'éparpillement, mais que son rythme complet et normal ramène aux synthèses fécondes. Enfin, la liberté n'est pas indétermination, car elle n'est qu'un moyen au service de ce but précis, limité au sens architectonique du mot, qu'est la construction d'une individualité donnée. Ces rapides explications doivent faire justice des accusations que l'on adresse couramment au libéralisme pédagogique. Hiérarchie, auto-discipline, limitation, tels sont les trois caractères de la liberté dont se réclame l'Education Nouvelle. Hiérarchie, car il s'agit non de la liberté absolue, mais, selon l'heureuse expression proposée par Ad. Ferrière, de la libération des tendances qui doivent, non pas exploser sans ordre, mais, à la faveur d'une libre expansion, se révéler, se subordonner au bien du tout, et s'équilibrer organiquement: ici liberté et finalité se joignent. Auto-discipline, car l'expérience de la liberté n'a pas sa fin en soi, mais s'identifie avec l'apparition d'un ordre intérieur, voulu pour lui-même (ou plus exactement, pour les satisfactions intimes qu'il donne), et qui n'accepte les exubérances fantaisistes qu'à titre de stimulant passager. Limitation enfin, imposée par la force des choses, car ce n'est pas le moindre bienfait de la liberté que d'apprendre à l'enfant jusqu'où vont ses forces, l'en de ça de ses possibilités, les limites de son moi. C'est seulement d'une telle liberté qu'il est possible de dire qu'on élève l'enfant dans, par et pour elle. (Cf. H. Bouchet, *L'Individualisation de l'Enseignement*, p. 321-322).

(12) Ad. Ferrière: *Le progrès spirituel*, p. 65.

lente l'évolution naturelle de l'enfant et effrite son élan vital, rejet des programmes édictés *a priori* et uniformes, du libéralisme pédagogique, et du « laisser-faire » qui disperse les énergies profondes de l'enfant. Voici ces « corollaires » :

1^o — Le premier se dresse contre l'éducation intégrale, conçue comme un enseignement encyclopédique. L'esprit évolue chez chaque individualité d'une façon originale, non seulement quant à la rapidité de cette évolution, mais aussi quant aux intérêts dominants de chaque âge. Imposer une culture dite universelle à un enfant, c'est violenter cette évolution originale. Il vaut mieux que l'enfant évolue bien selon ses voies propres que mal selon les voies assignées par l'adulte. Car cette intervention maladroite tend à effriter l'élan vital, à le subdiviser en canaux et canalicules divergents. Faire une seule chose bien vaut mieux que d'en faire cent mal . . .

2^o Second corollaire. Celui-ci se dresse contre l'éducation imposée par des programmes et des horaires établis *a priori* pour une collectivité entière d'enfants : classe, école ou enseignement public d'un pays entier. C'est là — si l'esprit ne vient fortement adoucir la lettre — un crime de lèse-enfance, de « lèse élan vital », dont on ne saurait s'exagérer les conséquences néfastes. Cette uniformisation conduit au culte de l'uniformité, peut-être même à celui de l'uniforme . . . Amoindrir ou tuer les individualités, étouffer les germes d'initiatives, c'est menacer dans leur source vive les élites de demain.

3^o Enfin, troisième corollaire : respecter trop la liberté de l'enfant dans le mauvais sens du terme, passer à l'enfant tous ses caprices, bien mieux, les satisfaire, c'est contrevenir à l'une des exigences essentielles de l'élan vital spirituel : sa tendance à l'unité, à la liberté conçue comme libération de soi à l'égard des tendances dites intérieures et, par conséquent, à la possession de soi. » (13).

D'après Ferrière, « la liberté en soi est un mythe, mais la libération est un acte; l'indépendance est un état négatif., tandis que le mot « libération » est tout un programme; il marque un point de départ, une orientation, peut-être un but, sinon une série infinie de buts hiérarchisés et toujours plus hauts... Le moi supérieur s'élève du chaos à l'ordre, d'un chaos qu'il subit à un ordre qu'il instaure ». (14) La liberté

(13) Ad. Ferrière: op. cit. p. 66-71.

(14) Ad. Ferrière: *La Liberté de l'enfant à l'école active*, p. 17 à 19. Cf. dans «La Nouvelle Education» d'avril et de mai 1917, M. Roger Cousinet écrit: « Dites au profane que vous voulez donner la liberté aux enfants: il vous demandera aussitôt si vous voulez donc les laisser faire tout ce qu'ils veulent; à quoi le prudent éducateur ne manquera pas de répondre qu'il n'a jamais voulu aller si loin et que ce n'est pas de cette liberté qu'il veut parler... Observons d'abord que laisser les enfants faire ce qu'ils veulent, ce n'est point du tout les laisser faire n'importe quoi, car ils ne veulent pas n'importe quoi. Supposez qu'ils fassent ce qu'ils veulent... c'est supposer ensuite qu'ils avaient quelque chose à vouloir... » Il y a, dit Dewey, toute une différence entre avoir à dire quelque chose, et avoir quel-

est donc essentiellement une « libération du moi supérieur à l'égard du moi inférieur », une indépendance vis-à-vis des forces sociales qui font obstacle, soit à la mécanisation des instincts inférieurs, soit à « la libération du moi supérieur et à son accord avec la Raison impersonnelle et universelle ». Grâce à elle, se fait dans l'enfant un véritable « progrès spirituel » qui le conduit de l'égoïsme à Dieu, en passant par l'altruisme. « C'est à cette évolution, dit Ad. Ferrière, à cette éducation qui le fait s'élever sur l'échelle qualitative des valeurs, à cette série d'éclosions successives d'instincts et de tendances orientées par le moi vers ce qu'il considère comme supérieur à lui, que se mesure son progrès spirituel. Or, l'énergie profonde qui le porte, qui le soulève sans cesse et toujours à nouveau au-dessus de lui-même, c'est cette réalité des réalités qu'à défaut d'autre terme plus adéquat nous avons convenu de nommer ici « l'élan vital spirituel ». Le progrès spirituel a sa source dans l'obscurité de l'inconscience. Il culmine dans ce dernier chapitre, permet d'apercevoir ce qu'est le progrès, lorsqu'entrent en contact l'individuel et l'universel ». (15)

Au fond de cette philosophie de l'élan vital se retrouve donc un véritable optimisme, caractéristique de tout le mouvement de l'Education Nouvelle. L'éducation, grâce à la philosophie et à la psychologie, pourra rendre le monde meilleur, si elle a confiance en l'enfant, en ses forces, et si elle

que chose à dire »... Pour que les enfants puissent être laissés libres de faire ce qu'ils veulent, il faut donc qu'ils soient d'abord capables de vouloir et ensuite qu'ils aient quelque chose à vouloir ». La formule populaire n'a de sens qu'à ces deux conditions. « Quand nous autres adultes, nous disons que nous sommes libres, cela ne veut point dire du tout que nous échappons aux contraintes sociales, car elles sont sur nous à toute heure, mais que le monde nous offre mille choses à vouloir, entre lesquelles nous avons à choisir ». Laisser les enfants faire tout ce qu'ils veulent, c'est donc « les mettre dans des conditions telles qu'ils aient quelque chose à vouloir, une matière sur laquelle s'exercera leur activité libérée ». La liberté « ne peut exister qu'à condition de s'appliquer à des choses, et ces choses, il faut que nous les donnions aux enfants ». Conclusion : « donner la liberté aux enfants, c'est leur donner un monde à construire ».

(15) Ad. Ferrière : *Le progrès spirituel* p. 351. Voici comment Ferrière entend l'éducation religieuse :

« 1) Découvrir le sens original, la sève spirituelle vivante des termes dont use l'humanité en matière de religion et qui représentent pour elle des expériences spirituelles fondamentales et essentielles ;

(2) Retrouver, pour chaque âge et pour chaque type d'enfant, comment cette sève spirituelle s'extériorise, se projette en symboles, en concepts, en sentiments et en actions conformes à ce type et à cet âge, ou mieux, à l'individualité particulière et unique en soi à laquelle l'éducateur a affaire.

3) Combiner ces deux points de vue, c'est-à-dire partir de l'enfant tel qu'il est, pour l'élever à la vie religieuse telle qu'elle peut être pour lui, dans son dynamisme profond. » (Ad. Ferrière op. cit. p. 352).

respecte son « élan vital » et sa liberté. « Croire à l'enfance, croire à sa possibilité de renouvellement et de croissance, telle est la condition première pour oser porter le nom d'éducateur. Cette foi rendra facile et belle la tâche préparatoire qui consiste à comprendre ce qu'est véritablement, dans son essence, l'éducation constructive. Elle orientera vers le succès toutes les énergies de son corps, de son âme et de sa pensée — et certes, s'il est une tâche où il faut de l'énergie, une réserve inépuisable de force, de patience et de sérénité voulue, c'est bien celle de l'éducateur ! Enfin cette foi, née de l'amour, conduira à un nouvel amour de l'enfant, amour épuré et grandi. Ce qui était instinct — instinct parental, instinct paternel ou maternel direct ou canalisé — deviendra source d'une vie nouvelle, riche et harmonieuse. L'éducation peut être un simple dressage : elle peut s'élever aussi jusqu'à être une religion. Le mystique, lui, voit Dieu dans l'enfant, et il veut amener son enfant à connaître ce Dieu que chacun d'eux porte en soi et qui est pourtant infiniment plus grand qu'eux. Etre celui qui révèle Dieu à l'enfant : quel rôle plus magnifique pourrait-on concevoir ? L'éducation ainsi comprise est l'art suprême : elle unit la vérité, la beauté, le bien, la religion. Elle les unit, parce que l'enfant est vie de notre vie, étincelle spirituelle née de cette étincelle qu'est notre propre esprit. Rien, en vérité, ne saurait nous émouvoir davantage que l'éclosion incessante et toujours renouvelée de cette vie — vie si belle et si frêle tout à la fois — dont nous avons la garde, que nous devons guider, dont nous portons la responsabilité. Nous voulons lui donner ce que nous avons de meilleur. Obscurs ouvriers de la race, nous voulons l'enfant plus beau pour que la race soit plus belle. L'éducation n'est-elle pas l'éternelle course au flambeau ? » (16)

Inspirées de Bergson et du « romantisme philosophique moderne », les tendances philosophiques de l'Education Nouvelle sont nettement spiritualistes : elles tendent à l'accroissement de la puissance spirituelle de l'homme et de la société ; elles sont, en même temps, un véritable plaidoyer contre l'intellectualisme, pour « l'affectivité profonde, le sens mystique et l'intuition ». L'éducation est considérée comme un art religieux, qui régénérera le monde ; elle sera la rédemptrice de l'humanité, réalisant ainsi cette parole antique : « l'enfant est le père de l'homme ». L'école qui façonnera des êtres libres, des consciences et des caractères plutôt que des cerveaux, qui unira l'instinct et l'idéal en une pleine harmonie, et qui édifiera la société future, sera, selon les pionniers de l'Education Nouvelle, l'Ecole Active.

L'ECOLE ACTIVE.

« L'école du passé, dit A. Chessex, c'était en gros — car il y a eu et il y aura toujours des exceptions — c'était surtout l'école où l'on apprenait en écoutant ou même en mémorisant un manuel. L'école active, c'est l'école où l'on apprend en travaillant, en cherchant, en observant, en expérimentant soi-même, par un effort que le maître s'efforce de rendre aussi spontané que possible ». (1) En effet, l'esprit qui règne dans les « Ecoles Nouvelles » veut respecter l'élan vital de l'enfant, développer ses intérêts spontanés, son besoin d'agir, de créer et de vivre. Sans doute ces écoles ne sont-elles pas frappées sur un même modèle : mais, malgré les divergences que l'on constate et qui proviennent la plupart du temps de l'isolement dans lequel travaillent théoriciens ou praticiens, elles révèlent certains caractères dominants communs.

I. — L'INDIVIDUALISATION DE L'ENSEIGNEMENT.

L'école traditionnelle ne respecte pas l'éclosion naturelle des instincts, des tendances et des intérêts de l'enfant. Elle impose à celui-ci une vie différente de la sienne, artificielle et arbitraire ; cela provient du fait qu'elle regarde l'enfant comme ayant la même structure psychologique et mentale que l'adulte. Reprenant la thèse de Rousseau, la pédagogie moderne admet que l'enfant est qualitativement et quantitativement différent de l'adulte, qu'il est « un être spécial et non un petit homme », « un être *sui generis* ». La préoccupation principale de l'école sera donc de favoriser le développement et la croissance de l'enfant, d'admettre son « vouloir-vivre » qui n'est autre que son « vouloir mieux vivre », condition de sa conservation et de ses progrès. La vie est la grande éducatrice : c'est grâce à son activité que l'enfant grandit ; c'est par ce qu'il fait qu'il s'instruit. Voilà pourquoi les vieilles méthodes d'instruction, les cours et les conférences n'ont plus de place dans l'Ecole Nouvelle, où l'on pousse les élèves à

(1) A Chessex : *A propos de l'Ecole Active* : L'Educateur de Lausanne, 11 août 1923, p. 241, et 8 sept., p. 258.

apprendre ou à agir selon leur seul désir. La classe devient un groupe compact, unifié, semblable aux groupes naturels qui se forment hors de l'école ; les élèves mettent en commun leur savoir et leurs expériences, agissent ensemble et s'instruisent mutuellement. Voici quelques extraits d'un « *Projet d'une Ecole publique rénovée* » dans le sens de l'Ecole Active, projet élaboré par Lorenzo Luzuriaga :

«1) L'Ecole publique rénovée est un laboratoire d'éducation expérimentale.

A. Elle jouit d'une économie au sein de l'organisation de l'enseignement officiel et essaie des nouvelles méthodes pédagogiques, avant que celles-ci soient appliquées dans les autres écoles publiques.

B. Elle s'appuie sur les données de la psychologie de l'enfant et sur les autres sciences qui sont à la base de la pédagogie (philosophie, sociologie, biologie).

C. Elle vise à intensifier le développement de la vie de l'enfant dans toutes ses manifestations (physiques et spirituelles) sans autre but transcendantal ou utilitaire.

2) L'école publique rénovée est un demi-internat.

A. L'influence du milieu a une très grande importance sur l'éducation. C'est pour cela que cette école cherche à garder l'enfant sous son influence le plus longtemps possible : huit à neuf heures consécutives, l'enfant prenant ses repas à l'école.

B. L'école publique rénovée est ouverte à tous les enfants, sans distinction de classe sociale, de croyances religieuses ou de situation économique des parents.

C. Ne voulant pas, néanmoins, rompre les relations avec la famille, elle leur renvoie les enfants, une fois la journée scolaire finie, et maintient avec elle le contact le plus étroit possible, soit par les visites des parents à l'école, soit par celles des maîtres aux familles.

3) L'Ecole publique rénovée est située à proximité de la ville.

A. La vie en plein air, à la campagne, est le moyen physique le plus favorable à la vie de l'enfant sous tous ses aspects.

B. Mais comme l'école ne doit pas rompre les relations avec la famille et la vie civilisée, elle doit être située près de la ville et disposer de bons moyens de communication.

C. Lorsqu'il n'est pas possible de placer l'école en dehors de l'agglomération, elle devra au moins être située dans un parc, jardin ou autre endroit spacieux. (2).»

Une telle conception de l'éducation exige naturellement l'individualisation de l'enseignement. « L'éducateur partira... de l'enfant qu'il a devant lui, tel qu'il est, et non de l'Enfant en soi, conçu *in abstracto*... Sous le regard droit, franc, simple, jovial du garçonnet qui joue aux billes et dont les joues rondes et hâlées luisent au soleil, se trouve dissimulée à nos

(2) Cf : Ad. Ferrière : *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*, p. 96—97.

yeux une personnalité si riche, un système hiérarchique de forces, de tendances subconscientes d'une complexité si grande, que jamais personne ne pourra en discerner tous les rouages, notre petit homme aussi peu que quiconque. » (3) C'est la nature de l'élève qui conditionne toute activité pédagogique, et c'est son expérience personnelle, en contact avec les choses et avec autrui, qui le forme efficacement. Dans l'Ecole traditionnelle règnent trop de discipline et trop de méthodes pédagogiques collectives. A l'école active, au contraire, par la méthode de liberté, l'enfant s'instruit et se cultive par sa propre activité.

Le maître laisse aux élèves la plus grande initiative possible dans leur travail. « Le but de l'Ecole Nouvelle n'est plus l'acquisition de connaissances inscrites sur un programme, mais la conservation et l'accroissement de puissance de l'esprit de l'enfant. Cet esprit est à la fois le point de départ et le but : la croissance est un dynamisme. Mais si l'on parle des moyens de l'école, des méthodes, de l'usage des livres, il ne s'agit pas d'une révolution, mais d'une distribution nouvelle des matières réunies par la patience de milliers d'éducateurs du passé ». (4) Dans les Ecoles Nouvelles, plus de programmes fixes et d'horaires rigides ! Ceux-ci entraînent une perte de temps et d'énergie, car l'enfant « cherche moins la variété des sujets que la diversité des actions dans la façon de les aborder. » (5) Il convient également de libérer les élèves de la sujétion des examens, qui ne donnent nullement une sélection des plus aptes, et de remplacer ceux-ci par des tests. Ainsi toute l'organisation scolaire doit être adaptée à la nature psychologique de l'enfant et provoquer l'esprit de recherche, la réflexion et le travail personnel.

Le livre, surtout le manuel, perd la place royale qu'il occupe dans l'école traditionnelle. Il sera sans doute un aide précieux et une source d'information ; mais on lui préférera la documentation directe : les élèves rechercheront et recueilleront eux-mêmes les documents sur tel ou tel sujet, par la visite des ateliers, des fabriques, des magasins et des musées. Ils les classeront et les élaboreront eux-mêmes, individuellement ou en groupes. L'enfant sera mis en contact avec les

(3) Ad. Ferrière : *L'Ecole active* p. 49—50.

(4) Ad. Ferrière : *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*, p. 56—57.

(5) « A Hof-Oberkirch, on a divisé les branches en 6 groupes, et l'on traite chaque groupe durant une semaine entière, à raison de deux heures par jour. A l'Odenwald, les cours, également de deux heures par jour, durent un mois... Chez Mme Boschetti, il y a une heure environ d'« Academia », culte du Beau et du Bien, le matin : petites fêtes organisées par les enfants ; puis une heure environ de contrôle : une branche par jour, revenant tous les 15 jours ; tout le reste du temps, travail individuel ou par groupes librement formés ». (Ad. Ferrière : op. cit. p. 72—73).

objets réels, concrets, avec le milieu naturel dans lequel il vit, et les leçons de choses prendront ainsi une place capitale dans les nouveaux programmes. Puisque l'enseignement tiendra compte des aptitudes personnelles des enfants et que l'école sera une « école sur mesure », on emploiera dans les classes collectives des méthodes d'individualisation du travail, comme le Plan Dalton. « Ce qui sera très différent selon les méthodes, ce sera la manière d'organiser autour d'un sujet central toute l'activité de l'enfant : dans les petites classes, la vie scolaire gravitera, par exemple, pendant un temps plus ou moins long, autour d'un thème conforme à l'intérêt de l'enfant et appelé « centre d'intérêt ». La maison, le climat, tels sont les centres d'intérêts utilisés dans les écoles Decroly. Dans les plus grandes classes, maîtres et élèves détermineront, par exemple au début de l'année ou du trimestre, les sujets à traiter : ces sujets, qui vont devenir des centres de recherches, sont ensuite répartis entre les élèves et les groupes d'élèves : c'est la méthode des « projets ». (6) Luzuriaga donne les précisions suivantes quant à cette organisation scolaire : (7)

«1) L'Ecole publique rénovée vise avant tout à la culture générale des élèves.

A. Le mot «Culture» a deux sens : culture des capacités de l'enfant, élaboration et assimilation des éléments intellectuels.

B. Le programme scolaire contient un minimum de matières générales obligatoires pour tous les élèves dès la première année scolaire.

C. Elle ne pousse ni à l'encyclopédisme superficiel et dispersé, ni à l'apprentissage mécanique des matières, mais elle groupe celles-ci selon les centres d'intérêts occasionnels et permanents, fondés sur les besoins de l'enfant.

2) L'Ecole publique rénovée permet aux élèves un certain choix.

A. Dans le programme minimum obligatoire, il y a des travaux que les élèves peuvent choisir, en ce qui concerne, soit les différents points des sujets traités, soit la manière de les étudier.

B. Dans les classes supérieures, il doit y avoir aussi un certain nombre de branches facultatives (langues étrangères, art, technologie) avec un minimum obligatoire de deux branches par classe.

C. Le principe de choix et de spécialisation ne doit pas exclure, mais plutôt accentuer le caractère libéral et humaniste, intégral ou universel de l'école primaire jusqu'à quatorze ans.

(6) F. Chatelain : *L'orientation de la Pédagogie nouvelle*. Revue *Studia nov.* 1932 p. 55—56.

(7) Cf : Ad. Ferrière : *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître* p. 100—104.

3) L'Ecole publique rénovée fonde son enseignement sur l'observation et l'expérimentation. Elle comprendra :

A. Observation de la nature dans toutes ses manifestations (zoologie, botanique, géologie, etc.).

B. Observation directe du milieu social (mœurs, travail, institutions sociales et politiques, etc.).

C. Travaux d'expérimentation — dans la classe et dans le laboratoire de l'école — sur les phénomènes les plus élémentaires de la science et de la vie.

4) L'Ecole publique rénovée fait appel à l'activité personnelle de l'élève.

A. Le travail, l'action de l'élève sont la base de toute éducation intellectuelle et ne peuvent être remplacés par le travail du maître.

B. Les matières plus abstraites (mathématiques, histoire, etc.) s'associeront aux branches plus concrètes, (sciences, géographie, etc.), à celles où intervient le plus l'action de l'enfant.

C. Le travail personnel n'est pas incompatible avec le travail collectif : il en est plutôt le complément.

5) L'Ecole publique rénovée recourt aux intérêts spontanés de l'enfant de la manière suivante :

A. Première enfance ou école des petits, de 4 à 6 ans; intérêts indifférenciés, jeux et activités libres.

B. Enfance proprement dite ou degré élémentaire de l'école primaire, de 7 à 10 ans, intérêts concrets, jeux organisés et travail collectif.

C. Seconde enfance ou degré supérieur de l'école primaire, de 10 à 14 ans; intérêts plus abstraits et complexes, prédominance du travail, passage du jeu au sport.

6) L'Ecole publique rénovée recourt au travail individuel des élèves.

A. Recherche de faits et de documents (dans les journaux, les revues, les livres, par les excursions et les visites de musées, etc.).

B. Classement des documents recueillis (par catégories ou rubriques générales, fiches, catalogues, etc.).

C. Elaboration individuelle des faits et documents (cahiers illustrés, expositions, conférences, etc.).

7) L'Ecole publique rénovée recourt aussi au travail collectif.

A. Groupement volontaire des élèves selon les sujets et les préférences individuelles.

B. Dans chaque sujet traité par les membres d'un groupe, division du travail selon les aptitudes des élèves.

C. Elaboration par les groupes des résultats obtenus, et exposé écrit, oral, ou par tableaux graphiques.

8) A l'Ecole publique rénovée l'enseignement a lieu principalement le matin.

A. De 9 h. à 14 h. chaque jour, soit 24 h. par semaine, le temps doit être réservé aux travaux intellectuels plutôt intensifs.

B. L'après-midi, de 15 à 18 h., sera consacré plus spécialement au travail personnel et libre des élèves, ainsi qu'aux classes plutôt actives.

C. Les classes auront toutes, autant que possible, un caractère laboratoire, plutôt qu'un caractère académique et littéraire.

9) A l'Ecole publique rénovée on étudie peu de branches par jour.

A. La dispersion des branches fatigue plus l'attention de l'enfant que la concentration sur un nombre réduit de sujets: deux ou trois par séance au maximum.

B. Avec les élèves plus âgés, on peut consacrer une séance scolaire entière à une seule branche; mais il faut observer les créations nécessaires.

C. Il faut que les sujets soient en relation avec la vie réelle afin de supprimer tout caractère artificiel et abstrait de l'enseignement.

10.) L'année scolaire sera divisée en cours trimestriels.

A. Dans chacun d'eux on donnera la préférence aux branches et sujets correspondant au développement des élèves.

B. On s'efforcera, dans les classes supérieures, de donner à l'histoire des élèves un caractère individuel.

C. Les élèves seront classés, non pas tant d'après leur âge mental ou réel, mais d'après leur degré de développement et leurs aptitudes dans les différentes branches.»

II. — ACTIVITE ET MANUALISME.

L'enfant, pour se développer, doit agir. D'où la place importante donnée par les nouvelles méthodes aux exercices physiques et aux jeux : ceux-ci ne sont pas conçus comme un simple délassement ou une détente; ils ont une véritable valeur éducative : *mens sana in corpore sano*. Plus d'opposition entre le jeu et le travail ! L'école traditionnelle partage la vie de l'enfant en deux activités : celle du travail et celle du jeu. « Le travail, à l'école, a été contraint, difficile, sérieux, et souvent même ennuyeux, utile indirectement et exécuté dans la solitude. Dans la seconde partie de leur vie, aux heures de récréation, les enfants étaient autorisés à retrouver la liberté, la facilité, la gaieté... et le compagnonnage. Les éducateurs ont cru pendant longtemps avoir fait là une trouvaille pédagogique ». (1) En réalité, le jeu est une nécessité biologique pour l'enfant qui aime travailler en s'amusant et en jouant, car dans le jeu, il veut faire « quelque chose ».

Ceci explique l'importance donnée par les théoriciens de l'Education Nouvelle aux jeux dramatiques et à la rythmique. Le rythme est un des principes fondamentaux de la vie, et il se manifeste chez l'enfant d'une façon très expressive. L'éducation par le rythme stimule toutes les énergies physi-

(1) R. Cousinet : *Le jeu et le travail*. La Nouvelle Education, juillet 1931, p. 114.

ques, intellectuelles et morales de l'enfant, la musique étant « la plus parfaite image de l'activité harmonieuse du corps, de l'intelligence et de l'âme » ; elle donne à l'enfant une indépendance et une adresse de mouvements qui cultiveront en lui le sens esthétique. (2) Une heureuse initiative de l'Education Nouvelle consiste en la fabrication par les élèves d'instruments de musique, au moyen de bambous, par exemple, sur le modèle des pipeaux des bergers siciliens. (3)

Les jeux dramatiques sont un moyen d'expression encore plus universel : tout jeu d'enfant n'est-il pas un jeu dramatique ? L'élocution, la poésie sont excellentes pour s'initier à l'art dramatique et développer l'esprit d'observation et la maîtrise de l'imagination. Les danses, en particulier les danses populaires, éveillent le sens esthétique et offrent un exercice corporel attrayant et efficace, car elles donnent aux mouvements plus de naturel et plus de liberté, tout en développant l'esprit de discipline et la maîtrise de soi. Quant au théâtre, il enseigne aux enfants la coopération et développe en eux l'esprit d'observation. « Pour les enfants et les adolescents, il n'est pas de meilleur moyen de prendre contact avec le monde... C'est ainsi qu'ils arrivent à comprendre les autres, à sympathiser avec des êtres très différents d'eux, qualités dont notre monde actuel a grand besoin... Les jeux dramatiques à l'école, les sociétés d'amateurs ensuite, peuvent apporter une aide considérable à cette meilleure compréhension, si ces activités sont entreprises sérieusement et non comme de simples distractions. Nous avons oublié trop longtemps que la sympathie ne s'éveille que lorsque l'imagination

(2) A propos de l'éducation musicale, citons : a) la « Rythmique de Dalcroze », méthode d'éducation musicale permettant de pénétrer l'enfant tout entier. Pratiquée dans plusieurs pays, elle est, à Paris, à la base de deux groupements : « Education et Mouvement » et « Education et Rythme ».

b) Le système Martenot. Comme Dalcroze, comme aussi le P. Jousse, (dont les travaux aux laboratoires de rythmo-pédagogie sont orientés en ce sens) Mlle Martenot estime que l'instruction entière devrait être fondée sur le mouvement et que le rythme est un des agents les plus puissants dans l'ordre de la pensée. Au « Jardin d'enfants musical », les petits apprennent joyeusement, par des jeux comme le domino, le loto, appliqués à la théorie musicale, les notions les plus abstraites des valeurs et des tonalités ; ils suivent, à l'aide de gestes, plusieurs sons à la fois ; dès le début, ils apprennent à chanter dans tous les tons, à rythmer, puis à transposer les mélodies populaires. Plus tard, ils chantent à plusieurs voix, improvisent des petites mélodies ». (*L'éducation musicale de nos enfants*, Vie Intellectuelle, mai 1934).

(3) Avec beaucoup de patience, Miss Margaret James, institutrice dans un petit village de Gloucestershire, a enseigné à ses élèves à fabriquer avec des bambous, des flageolets, diverses sortes de flûtes, sans compter les violes à une corde. Les enfants forment alors un orchestre et commencent par des exercices d'accords et de rythme. Ce petit orchestre a donné en 1930 à Gloucester et à Londres des démonstrations qui ont étonné l'auditoire par leur beauté. Parti d'Amérique et d'Angleterre, le mouvement s'étend à tous les pays. Il s'est d'ailleurs fondé une « Guilde française de Faiseurs et Joueurs de Pipeaux ».

est mise en branle. Or, pour ces mouvements de l'imagination, il n'est pas de meilleur véhicule que l'art dramatique ». (4) Voici les réformes pratiques que propose Luzuriaga :

1) « L'Ecole publique rénovée doit être un milieu de beauté.

A. L'ordre et la régularité forment le point de départ.

B. Les travaux artistiques des élèves doivent contribuer à l'embellissement de la classe.

C. La contemplation et la lecture des chefs-d'oeuvre artistiques et littéraires contribuent à la formation du sens esthétique.

2) L'Ecole publique rénovée cultive le chant et la musique collective :

A. Par la pratique quotidienne des chansons populaires et classiques.

B. Par l'audition de morceaux de musique et de compositions musicales à l'école ou au dehors.

C. Autant que possible par la création de petits orchestres formés par les élèves plus âgés ayant une culture et des dispositions musicales. » (5).

L'Ecole Active se propose également de développer les activités manuelles de l'enfant. L'idée est venue d'Amérique, où l'on applique depuis plusieurs années la formule du « *learning by doing* » (apprendre en agissant). Le dessin, le modelage, le travail manuel ne sont pas dans le « *learning by doing* » des arts d'agrément. Ils deviennent des moyens d'expression, comme le langage parlé et l'écriture. On les apprend pour pouvoir acquérir des notions qui, apprises dans les livres, seraient restées fort superficielles, et pour stimuler l'esprit d'observation. « Le dessin, a-t-on dit, est roi dans la plupart des écoles américaines ». Dans les illustrations de textes et dans la composition décorative, les élèves peuvent affirmer leur personnalité et préciser leurs sensations et leurs sentiments propres. Le travail manuel à l'école, (travail du bois, jardinage, constructions en papier, tressage...), donne à l'enfant la confiance en lui-même et développe « l'habitude d'utiliser sa force et son adresse dans la lutte pour la vie ». Pour cela, il « doit être associé aux centres d'intérêts et fournir les moyens de réaliser la construction du matériel employé, qu'il s'agisse de représenter des êtres vivants ou des objets inanimés ». Il « est un instrument de culture des plus importants, non seulement au point de vue technique, mais surtout au point de vue psychologique ». (6)

(4) Ellen Van Volkenberg, cité par Mme T. J. Guéritte : La Nouvelle Education, Novembre 1931. p. 161.

(5) Ad. Ferrière : *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*, p. 106—107.

(6) L. Dahlem : *Contribution à l'Introduction de la méthode Decroly*. p. 27.

Les travaux manuels donnent à tous ceux qui les pratiquent des connaissances, sans doute élémentaires, sur la matière, la nature et sur les outils, mais en même temps, des notions sur les méthodes scientifiques: « Ils sollicitent en particulier l'esprit inventif de l'enfant, soit qu'il crée des objets de son invention, soit qu'il invente les moyens de se tirer d'affaire devant les difficultés techniques qu'il rencontre. Qui ne connaît le bonheur qu'éprouvent les enfants à inventer et à créer quelque chose de solide qui représente de façon concrète et durable leur ingéniosité et leur persévérance ? Or, le plaisir au travail est signe irrécusable que ce travail est sur la ligne du progrès. » (7) Il convient également de rappeler toutes les qualités morales que développent les travaux manuels : la sincérité, l'amour du travail et les sentiments altruistes. « Grâce à cette auto-activité corporelle, intellectuelle, morale, se forment en lui (l'enfant) des sentiments, des pensées, des volitions qui lui sont propres, un esprit libre, indépendant, qui veut tout examiner lui-même et qui a le courage d'aller dans les chemins qu'il s'est lui-même frayés ». (8) Quant à l'exécution des travaux manuels à l'Ecole Nouvelle, écoutons Luzuriaga : (9)

1) « L'Ecole publique rénovée attache une importance particulière aux travaux manuels.

A. Les travaux sont obligatoires pour tous les élèves; on les pratique surtout durant l'après-midi.

B. Les travaux manuels n'ont pas un but professionnel, mais éducatif; toutefois, au cours des dernières années scolaires, ils peuvent avoir le caractère d'un pré-apprentissage professionnel.

C. Les travaux manuels peuvent s'effectuer soit comme adjutants des autres études scolaires, soit comme un enseignement spécial indépendant.

2) L'Ecole publique rénovée attribue une importance spéciale aux activités suivantes:

A. Les travaux d'atelier (menuiserie, reliure, travail des métaux, etc. . . .) qui développent l'activité manuelle, le sens de l'observation et l'esprit de coopération.

B. La culture du sol (horticulture, jardinage, arboriculture) qui met l'enfant en contact avec la nature et enseigne à la respecter, tout en affinant le sens esthétique et moral.

C. L'élevage (poules, lapins, chèvres, etc.) qui développe l'esprit de protection et de responsabilité et fournit l'occasion d'illustrer l'enseignement scientifique, etc. . .

3) L'Ecole publique rénovée favorise le travail libre exécuté par groupes.

(7) Ad. Ferrière : *L'Ecole active*, p. 56.

(8) R. Seidel, cité par J. Fontègne: *Manualisme et Education*, p. 96.

(9) Ad Ferrière: *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*, p. 98-100.

A. L'initiative et la spontanéité dans le travail sont des conditions nécessaires pour que celui-ci soit accompli avec intérêt.

B. Les enfants peuvent et doivent se grouper pour travailler selon leurs goûts et leurs préférences. Le rôle du maître est de suggérer des sujets de travaux, d'éviter les préférences ou les répulsions injustifiées, tant dans le choix de ceux-ci que dans la composition des groupes.»

III. — L'EDUCATION SOCIALE.

Bien que défenseurs hardis de l'individualisation de l'enseignement, les partisans de l'Education Nouvelle ne veulent cependant pas que celle-ci tende à une formation trop individualiste. Au travail individuel qui sert à l'acquisition des techniques et des connaissances, s'ajoutera le travail collectif organisé, pour développer chez l'enfant le goût de la sociabilité et de la coopération, et pour rapprocher la communauté scolaire de la communauté sociale. L'enfant sera un jour un citoyen et un membre de la communauté sociale ; dès l'école, il faut le préparer par les méthodes actives et les expériences personnelles à pouvoir remplir son rôle plus tard. L'Ecole Nouvelle tend à organiser socialement l'activité de l'élève, en lui attribuant une responsabilité sociale : elle veut qu'il prenne davantage conscience de ses devoirs sociaux et que le sens de la solidarité s'éveille en lui. Les élèves se répartiront eux-mêmes les charges ou « services » scolaires. (1) La classe sera transformée en une « véritable communauté », une « société en miniature », selon l'expression de M. Ferrière. Le « travail par groupes » que préconisent les nouveaux éducateurs constituera un véritable entraînement à la vie sociale par la collaboration dans les recherches des documents et dans l'exécution des travaux :

1) « L'Ecole publique rénovée constitue une communauté scolaire. (2).

A. L'école se compose des élèves, des maîtres et des parents (ou tuteurs) ; ces trois éléments doivent se trouver dans une relation spirituelle aussi intime que possible.

(1) « Dans la classe, tout l'ordre sera assuré par des chefs de service. Dans chaque maison, tous les travaux autres que cuisine et balayage seront assurés par des élèves... A la tête de la bibliothèque, un garçon ; aux bicyclettes, un garçon ; aux dortoirs, des capitaines qui sont les aînés des garçons ; aux études, des capitaines ; aux comités de maisons, des élèves ; à l'élevage des animaux, des élèves ; à l'allumage et à l'extinction de la lumière, un garçon ; aux douches, un autre ; partout et toujours l'ordre matériel et moral est assuré par la collaboration harmonieuse de toute la famille d'enfants. Et, dans toute la mesure possible, ces chargés de service sont choisis par leurs égaux ». (Cf : G. Bertier, *La formation sociale par l'Ecole Nouvelle* ; pour l'Ere Nouvelle, juillet 1932, p. 187).

(2) Ad. Ferrière : *L'Ecole sur mesure à la mesure du maître*, p. 104-106.

B. Les maîtres ont la responsabilité du régime scolaire; ils se réunissent périodiquement et choisissent parmi eux le directeur qui doit les représenter.

C. Les parents seront en relations constantes avec les maîtres, entendront les observations de ceux-ci et exprimeront les leurs, mais cette intervention n'aura jamais un caractère officiel ni exécutif.

2) Les élèves de l'école sont aussi une partie de la communauté scolaire.

A. Les élèves, du moins les plus grands, formeront une assemblée qui se réunira trois ou quatre fois par an pour élire ses délégués auprès des maîtres.

B. Certains aspects de la vie scolaire (discipline en dehors de la classe, propreté, soins de la bibliothèque, des places de jeu, etc.) peuvent être confiés aux élèves.

3) A l'Ecole publique rénovée on procède à l'élection des chefs.

A. Ceux-ci ont la responsabilité de la discipline et la garde des plus jeunes.

B. Les élèves préfèrent en général être conduits par leurs chefs plutôt que par les adultes.

C. Les maîtres surveilleront toujours la conduite des chefs, afin d'éviter les abus qui seraient dûs à l'indiscipline des meneurs.

4) A l'Ecole publique rénovée on développe le sentiment de la solidarité:

A. Par le fait qu'aux élèves plus âgés est confiée la garde et la conduite des plus jeunes.

B. Par la pratique de l'entr'aide parmi les élèves du même âge.

C. Par le respect et l'obéissance aux chefs que l'on a choisis soi-même.»

On apprendra à l'enfant à être responsable du bon emploi de son temps, de l'ordre et de la tenue de ce qui lui appartient ; on lui confiera un peu de l'ordre collectif, le soin de ranger le matériel de classe ou de jeux ; il recevra la clef d'une bibliothèque, d'un vestiaire, ou il sera chef d'équipe dans les exercices physiques. Une des méthodes les plus caractéristiques de cette nouvelle éducation sociale est le *self-government*, venu des Etats-Unis, et qui confie la discipline d'une école aux élèves.

«La première application du self-government fut essayée à l'Ecole polytechnique supérieure de Los Angelès en Californie, à la suite de circonstances qui méritent d'être rappelées ici. — L'Ecole polytechnique de Los Angelès compte 2.000 élèves des deux sexes. Un jour quelques garçons se divertissaient à lancer de gros cailloux du jardin de l'école sur le toit d'une hutte. Le toit fut quasi démoli. Le propriétaire de cette case vint réclamer auprès du directeur de

l'Institut. Ce dernier réunit les élèves et leur conseilla d'élire une commission choisie par eux et dans leur sein pour décider de la meilleure façon de réparer les dégâts, et de celle de punir les coupables. L'idée, à cause de sa nouveauté, fut accueillie avec enthousiasme. Les jeunes gens nommèrent leurs représentants, deux par sexe. La commission décida de faire une collecte pour indemniser le campagnard, et de punir les démolisseurs en les excluant des jeux communs pendant un certain temps. Ce premier essai fut si encourageant que le directeur permit aux élèves d'élire un comité permanent de vigilance auquel on déférerait tous les condisciples coupables d'une infraction aux règles de l'école. Le directeur de l'établissement, John Francis, se félicite en ces termes de son innovation: «Le nouveau système a résolu de la meilleure façon possible le problème de la discipline scolaire. Les élèves doivent se persuader qu'ils sont les citoyens de l'école, à la bonne marche de laquelle ils sont directement intéressés, plus encore que les maîtres eux-mêmes. Il faut, à l'école, développer pratiquement les principes fondamentaux des droits et devoirs civils; jusqu'à présent cela n'a pas été fait. Le self-government donne aux élèves un sens de la responsabilité, qui renforce leur caractère et forme la personnalité, le sérieux des garçons, la dignité et le savoir-faire des jeunes filles, et cela d'une façon surprenante». Au bout de quelques jours, ceux qui se distinguèrent par leur conduite furent portés sur une liste de liberté. «Les élèves libres, y faisait-on, vivent dans la liberté au lieu d'être sous la loi. Ils se conforment volontairement à une série de principes qu'ils ont eux-mêmes élaborés et approuvés, et non plus à une liste de prescriptions, à l'établissement desquelles ils n'ont pas pris part, et auxquelles ils obéissent par contrainte. On a confiance en eux au lieu de les surveiller. Ils considèrent leurs maîtres comme des amis, non comme des gendarmes. En général, ils s'en tiendront simplement aux règles de bienséance qui sont partout en usage entre des messieurs et des dames. Pour les détails, ils sont gouvernés par une constitution qu'ils peuvent discuter et arrêter eux-mêmes. A mesure que les avantages de la liberté se manifesteront, un nombre toujours plus grand d'élèves mériteront les droits d'hommes libres. Aujourd'hui enfin nous vivons tous sous le régime de la liberté . . .

Le système du self-government s'est rapidement répandu en Amérique du Nord et dans certains établissements d'éducation de la vieille Europe. Dans chaque école, évidemment, il a revêtu une forme différente pour s'adapter aux conditions spéciales du milieu. Dans certaines écoles, on s'est contenté de faire juger les fautes graves par un tribunal composé d'élèves, tandis que d'autres établissements ont été transformés en Ecoles-Cité, ou en Ecoles-Etat, dans lesquelles tous les services de la discipline, d'ordre, de propreté des locaux, sont laissés aux soins des élèves, qui élisent un maire, des conseillers, des juges, etc. . . . Les auteurs qui ont publié le résultat de l'application du système du self-government sont unanimes à reconnaître les avantages nombreux qui en résultent au point de vue du comportement des élèves.» (3).

(3) Rouma — *Sociologie pédagogique*, p. 258-261. A propos du self-government: Cf. F. W. Foerster: *L'Ecole et le Caractère*, et A. Ferrière: *L'Autonomie des écoliers*.

Un autre fait est venu affirmer la nécessité d'une solide éducation sociale : les progrès du féminisme. « La formidable transformation économique et morale de la société au cours du XIX^e siècle a eu une répercussion profonde sur le mode de vie de toutes les femmes et, partant, sur les rapports entre les sexes du haut en bas de l'échelle sociale. Une modification qui atteint à la fois la vie publique et la vie privée, c'est le fait que la femme est sortie du foyer pour entrer sur la rive du travail. Ce changement de vie lui a été imposé par les exigences de la grande industrie, et ce phénomène matériel se répercute en longs échos jusque dans les domaines les plus reculés de sa vie morale et sentimentale ». (4) La femme rencontre aujourd'hui l'homme partout, dans la vie publique et privée. D'où la nécessité d'une nouvelle formule d'éducation du jeune homme et de la jeune fille, formule que les théoriciens de l'Education Nouvelle trouvent dans la coéducation des sexes. Celle-ci est largement mise en pratique aux Etats-Unis. Parmi les enfants fréquentant l'école primaire publique 96 % sont coéduqués ; 95 % le sont aussi parmi ceux qui fréquentent les *high-schools* ou écoles secondaires. Dans les écoles privées, la coéducation tombe à 40 % (par suite des écoles catholiques). Dans les collèges supérieurs et les Universités, la proportion des coéduqués est de 60 %. La coéducation a d'ailleurs envahi une grande partie des Etats européens. En Suède, le mouvement a commencé en 1876 à Stockholm, puis il s'est rapidement étendu, et depuis 1904, la coéducation est générale dans les écoles privées et dans les « *Realschulen* » officielles de plusieurs villes suédoises. La Norvège introduisit dès 1884 la coéducation dans quelques écoles supérieures. En Finlande, le mouvement fut commencé par le littérateur norvégien Ibsen : la première école fut ouverte à *Hel-singfors* en 1883, et, en 1902-03, il y avait en Finlande 40 *Realschulen* où 2.400 garçons et 3.000 filles recevaient l'enseignement en commun. La coéducation s'est également répandue en Angleterre, principalement dans le pays de Galles, et de nombreux essais ont été tentés en Belgique, en Italie, en France, en Autriche, au Danemark et en Hollande.

Grâce à la coéducation, qu'il ne faut pas confondre avec la co-instruction, les deux sexes trouvent leur maximum de développement, car un sexe exerce sur l'autre une influence très heureuse. (5) Voici, d'après Mlle Huguenin, les conditions pour qu'une expérience de coéducation réussisse :

(4) E. Huguenin *La coéducation des sexes*, p. 29.

(5) Quant à l'influence de la coéducation dans les écoles, Rouma cite l'affirmation suivante :

« J'ai introduit la coéducation à l'école normale que j'ai dirigée à Sucre en Bolivie, et j'ai cherché à analyser quelle influence réciproque ont exercée dans mon établissement les jeunes filles et les jeunes gens, et j'ai eu lieu de me féliciter des résultats.

« Au point de vue du travail intellectuel, l'exemple de l'application soutenue, manifestée par les jeunes filles, a été salutaire pour

1° « Il faut d'abord que les enfants des deux sexes soient représentés en nombre à peu près égal ;

2° Il faut la faire commencer dès le bas âge ; l'entreprendre vers 14 ou 15 ans, c'est s'exposer à un échec ;

3° L'éducateur doit être convaincu de l'absolue égalité des sexes et les traiter comme égaux en dignité ;

4° Il doit leur appliquer un traitement différent, le but étant de développer la virilité chez l'un et la féminité chez l'autre ;

5° La coéducation suppose un régime de confiance et de liberté ;

6° Il faut être enfin persuadé du fait que le garçon et la jeune fille ne réalisent pleinement leur idéal respectif qu'en collaborant, en coopérant constamment ensemble ». (6)

Ces conditions ne sont vraiment remplies que dans les internats de coéducation, tant préconisés par les théoriciens de l'Éducation Nouvelle. Les élèves sont placés dès leur enfance dans un « milieu formé d'individualités des deux sexes. La coéducation fera collaborer le jeune homme et la jeune fille dans tous les domaines de la vie : cette coopération donnera à chacun d'eux une culture vraiment humaine, au jeune homme des occasions d'affirmer sa virilité et à la jeune fille, d'affirmer sa féminité. Le problème sexuel sera élevé au rang d'une question de morale sociale pour le jeune homme et la jeune fille... Dans les sciences politiques et économiques, comme dans le mariage et les relations sociales, la vie ne peut plus s'écouler dans les formes anciennes. Les nouvelles sont encore à découvrir ; et, pour la première fois depuis le commencement de l'histoire, cette découverte n'ap-

exciter le zèle des jeunes gens. Quelques élèves masculins, notoirement connus comme paresseux et négligents, se sont corrigés d'eux-mêmes de ces défauts et sont devenus d'excellents élèves par la seule présence des jeunes filles. Il est insupportable pour un adolescent d'être censuré devant des jeunes filles, et ce sentiment, adroitement mis en jeu, a été plus puissant pour donner des habitudes d'ordre et de travail soutenu, que tout l'ensemble des procédés d'usage.

« Au point de vue social, j'ai vu avec plaisir s'éteindre peu à peu la défiance, le sentiment de gêne et de timidité qui marquent au début les tentatives de fraternisation des jeunes filles et des jeunes gens. Une franche cordialité s'est établie, favorisée par les préoccupations et les intérêts identiques, et par l'échange de petits services. Vivant en commun, les jeunes gens et les jeunes filles ont appris à se connaître et à s'apprécier à leur juste valeur.

« Je dirai encore que la seule présence des jeunes filles dans un établissement normal a rendu mes jeunes gens beaucoup plus sociables : ils ont perdu de leur violence, de leur laisser-aller, et ont gagné en politesse, en tenue et en respect de leur personne.

« De leur côté, les jeunes filles ont retiré un bénéfice notable de la coéducation ; elles ont gagné de l'assurance et de l'indépendance, et ont perdu de leur timidité et de leur frivolité ». (Rouma, op. cit. p. 220-222).

(6) *Réflexions sur la coéducation des Sexes*. (La Nouvelle Éducation, février 1930.)

partient plus à un seul sexe, dominant l'autre de son propre avantage, mais à tous deux pour leur bien commun et l'intérêt de la race ». (7) Ainsi comprise, la coéducation devient un idéal à atteindre, qui devra pénétrer toutes les relations sociales. Par elle, bien des problèmes sociaux concernant les rapports entre les sexes et leurs répercussions sociales (féminisme, prostitution, perversités sexuelles) trouveront leur solution. En même temps, l'école se rapprochera davantage de la réalité et de cette « communauté sociale » que veut réaliser l'Ecole Nouvelle.

IV. — LE MAÎTRE DANS L'ECOLE NOUVELLE.

Bien que l'éducation doive considérer comme sacrée la personnalité de l'enfant et écarter tout ce qui pourrait l'empêcher de s'épanouir, elle ne peut la séparer entièrement de l'adulte, à moins de la garder dans son infantilisme. D'ailleurs, très tôt se manifeste chez l'élève le désir d'être un compagnon pour l'adulte, de gagner sa confiance et sa bienveillance ; en d'autres termes, il aspire à être accueilli dans « une sphère qui lui paraît supérieure à celle de sa vie actuelle ». L'adulte devra alors lui donner clairement la sensation qu'il n'agit pas arbitrairement et que ses intentions sont pleines de cohérence et de persévérance. Dans chaque enfant sommeillent des forces et des énergies ; ce sera le rôle de l'éducateur de les éveiller et de leur permettre de s'épanouir.

Pour cela, le maître devra être riche en expériences sur le monde dans lequel il vit et dans lequel il veut introduire l'enfant. Par ses études personnelles, par ses voyages, il connaîtra à fond le milieu social qui lui est propre, ainsi que les milieux différents du sien. En classe, il s'effacera devant ses élèves, restera au second plan dans l'intérêt même du développement de l'enfant, ce qui ne veut nullement impliquer chez lui une passivité de pensées et de sentiments. Au contraire, le maître, qui veut éveiller les énergies intérieures de l'enfant et leur créer un milieu convenable et adapté, devra faire preuve d'une activité bien plus grande encore que celui de l'école traditionnelle, qui « fait parade de sa personne et de ses connaissances devant un groupe d'enfants absolument passifs ». Il lui faudra étudier avec le plus grand soin les réactions individuelles de chaque enfant et les moyens les plus efficaces de les observer et de les comprendre. Sa première préoccupation sera le choix du sujet de l'activité, la manière de faire ses leçons, de les présenter et de les grouper. Les programmes et les instructions générales lui fourniront sans doute des indications. Mais, pour répondre à l'intérêt de ses élèves, il laissera à ces derniers autant que possible le choix du sujet. Souvent une occasion, une

(7) J. H. Badley : cité dans « Pour l'Ere Nouvelle », février 1932, p. 55.

question posée par un élève, un incident de la vie scolaire pourra lui fournir le thème d'une activité qui doit naturellement être adoptée par l'élève. Aussi l'éducateur devra-t-il témoigner d'une observation sans doute renouvelée et d'une connaissance approfondie de la psychologie de l'enfant. « Pour connaître les enfants, il faut d'abord faire abstraction de tout préjugé et de toute conception *a priori* de la discipline ou de l'enseignement. Il faut se familiariser avec cette idée que ces garçons ou ces jeunes filles, que l'on a sous les yeux, n'ont, ni la même vue, ni la même mémoire, ni la même rapidité, ni les mêmes procédés de compréhension, ni le même acquis antérieur, ni la même façon de l'utiliser. Chacun a sa méthode de travail particulière et ne travaillera efficacement que dans la mesure où on lui permettra de la mettre en jeu. » (1)

Pour être une forte personnalité, l'éducateur devra donc « avoir appris à se posséder, à s'harmoniser, à se centrer lui aussi. A cette condition seule, il exercera une activité féconde, rayonnante. Mais cette action doit à son tour tenir compte de ces deux éléments: la personnalité de l'enfant et les conditions de la société où cet enfant sera appelé à vivre plus tard, où il vit aujourd'hui déjà dans une certaine mesure, dont il subit en tout cas la pression et l'empreinte. Etre lui-même, mais ne pas nuire à l'enfant, respecter les énergies universelles que révèle la psychologie de l'enfance et respecter ce qu'il y a de constructif et d'original dans toute individualité; d'autre part, répondre à l'avance aux besoins de la société, donc orienter les aptitudes dominantes de l'enfant vers une saine division du travail social (orientation professionnelle): telles sont les conditions — nombreuses, on le voit, et redoutables — que doit réaliser le maître de l'avenir ». (2) Celui-ci fera donc preuve de trois qualités essentielles: la science psychologique, la technique et la vocation; qu'il ne perde jamais de vue les « besoins éternels de l'enfance » et ceux de la société contemporaine! Qu'il crée le milieu favorable au développement de l'enfant, et qu'il adapte à la nature de ce dernier toutes les ressources dont disposent la science et la pratique pédagogique contemporaine! Signalons enfin comme dernière qualité: l'autorité, qui sera celle d'un « entraîneur d'hommes, celle qui consiste en un respectueux attachement du disciple à son maître ».

Alors les termes même du problème de la discipline à l'école prendront une autre signification: les sanctions deviendront rares; seules resteront les sanctions naturelles, morales et surtout sociales. Le véritable éducateur amènera les élèves à découvrir eux-mêmes les règles sociales et à les faire respecter, à développer en eux une discipline individuelle et

(1) H. Bouchet: *L'Individualisation de l'Enseignement*. p. 341.

(2) Ad Ferrière: Pour l'Ere Nouvelle, No 82, Nov. 1932.

sociale. Pour arriver à cela, il faut naturellement une formation spéciale des maîtres. A ce sujet, Ad. Ferrière donne les conseils suivants :

« 1) « Sélection préalable : de 9 à 12 ans : déceler par le *self-government* graduel ceux qui seront de bons pères ou mères futurs » ; les amener à diriger d'autres enfants et à savoir les observer...

2) Culture générale, de 12 à 16 ans...

3) Culture spécialisée de 16 à 20 ans...

Les élèves-maîtres devront :

a) Vivre en pratiquant le travail individuel ou par groupes et le *self-government*...

b) Apprendre pour soi.

c) Apprendre à enseigner, c'est-à-dire apprendre à faire, afin d'apprendre à faire faire par les élèves futurs.

d) Observer pour aboutir à des statistiques comparées.

e) Mesures : test, profils psychologiques selon Lasoursky et Rossolimo.

f) Pratiquer, en participant aux travaux individuels standardisés, aux centres d'intérêts, aux travaux personnels libres, aux activités sociales libres d'enfants dans les écoles expérimentales et modèles ». (3)

Traçant le portrait du « Maître nouveau », Mlle Flayol écrit (4) :

« Le maître désireux de suivre pas à pas un élève, d'en connaître les progrès dans les formes diverses de ses activités, de lui fournir à point nommé la notion ou l'exercice dont il a besoin pour réaliser un nouveau progrès, ce maître doit avoir, non seulement un savoir riche, divers, toujours à son service, mais encore un esprit toujours en éveil pour observer, comprendre son élève, une activité intellectuelle d'invention, d'imagination, de création de toutes sortes pour trouver pour chacun et à chaque moment le moyen, l'action, la suggestion que nécessitent les circonstances et les besoins. La liberté plus ou moins grande des programmes, du travail des enfants dans leurs classes, la variété des occupations qui s'introduisent dans la vie scolaire invitent, excitent sans cesse le maître à enrichir son savoir et ses talents. Et ce savoir, pour être utilisable dans les écoles nouvelles, ne peut pas être un savoir purement verbal ou livresque. A des enfants qui apprennent en observant et en agissant, il faut, pour les aider et les diriger, un maître dont les connaissances soient utilisables, pratiques, appuyées sur les choses et la vie réelle : il doit connaître beaucoup de plantes, d'insectes, d'animaux autrement que par les caractères généraux et des classifications, résoudre des questions de géométrie et non seulement connaître les définitions, savoir discerner dans un monument, une oeuvre d'art, les caractères d'un style plutôt

(3) Ad. Ferrière: *L'Ecole sur mesure à la mesure du Maître*, p. 89-92.

(4) Ad. Ferrière: *L'Ecole sur mesure à la mesure du Maître*, p. 35-40.

que d'en savoir la formule, connaître les roches, les caractères géologiques sur le terrain et sur la carte plutôt que d'en savoir la liste et la succession.

L'emploi des méthodes nouvelles à base d'activité fait disparaître de la vie scolaire cette monotonie qui, à la longue, par le retour régulier des mêmes exercices imposés aux enfants dans des formes à peu près semblables, apparaît si lourde aux maîtres d'esprit actif. Grâce à l'élasticité et à la variété des programmes que le maître est amené à modifier sans cesse, selon les besoins de ses élèves et les possibilités de son milieu, grâce à la variété des travaux et à leur succession toujours imprévue, car elle est déterminée non par l'horloge, mais par le but même du travail des enfants, il se trouve constamment dans un milieu nouveau, en évolution parce qu'il est vivant. Et son attitude, ses occupations doivent sans cesse changer, car l'enfant n'étant plus passif, ses réactions se diversifient, entraînant le maître à varier ses moyens d'action. Liberté de l'enfant, liberté du maître sont évidemment des éléments de risque et donc de recherche, d'effort pour un succès voulu mais non certain . . .

Pour celui qui aime les enfants et goûte à leur contact un plaisir fait d'admiration, de pitié, de respect, de curiosité, de confiance, la vie des écoles nouvelles offre le moyen de contacts plus nombreux, plus divers, plus libres entre l'adulte et l'enfant. Elle révèle dans toute sa réalité juvénile la vraie et profonde nature enfantine. Parce qu'elle assure les meilleures conditions du bonheur enfantin, elle assure au maître, sans remords de faiblesse ou de coupable gâterie, la joie du spectacle et du sentiment du bonheur. C'est que le maître dans l'école nouvelle a dépouillé cette attitude que l'organisation et la nature de la vie scolaire, sinon ses intentions et celles des pédagogues, imposent à tous ceux qui ont une classe : être celui qui commande, qui fait la loi et l'applique, qui permet ou défend et dont la volonté crée le bien et le mal, celui qui pose les barrières et sans l'assentiment duquel on ne peut s'élancer. Il est devenu plutôt le conseiller que le dictateur, il inspire plus qu'il ne défend et entraîne plus qu'il ne réfrène, il encourage plus qu'il ne corrige. Mais dans ce rôle quasi fraternel, son savoir en toutes choses, son habileté en tant d'actions, son invention en tant de domaines, sa puissance pour résoudre les difficultés, tout cela fait de lui l'objet d'une affection admira-tive qui se révèle à chaque instant et de mille manières touchantes. Il est l'exemple en toutes choses, que l'enfant veut naïvement imiter. Mais comme ce maître est si proche et si présent dans presque toutes les actions de la vie enfantine, il a accès dans sa vie profonde et sincère.

Le maître moderne, persuadé qu'il faut respecter la nature pour la dominer, peut s'abandonner sans contrainte à la joie de voir les enfants heureux, et contribuer à leur bonheur, non par des gâteries ou un sentimentalisme amollissant, mais par les satisfactions d'une vie conforme aux exigences de leur développement et à leurs tendances personnelles.

Certes, ces éléments de bonheur ne sont ni gratuits, ni valables pour tous. Il faut, pour les désirer et les apprécier, aimer les enfants, avoir le goût et le désir d'agir plus sur les hommes que sur les choses ; il faut surtout souhaiter trouver dans sa profession plus qu'un moyen d'existence, il faut vouloir qu'elle soit l'essentiel et comme le centre de

la vie, source des plus vifs intérêts, point de départ et but de presque toutes les activités, des soucis, des satisfactions de l'existence.

Mais ce dévouement n'est pas un «sacrifice», il n'implique aucune diminution, aucune mutilation. En réalité, il est un enrichissement.»

DEUXIÈME PARTIE

EVOLUTION HISTORIQUE
DE
L'EDUCATION NOUVELLE

Le mouvement de l'Education Nouvelle est né, d'une part, du souci de construire la pédagogie sur une connaissance scientifique de l'enfant (voilà pourquoi les centres les plus importants de la pédagogie nouvelle, comme Vienne, Bruxelles, Genève, sont devenus des centres de psychologie infantile) ; et, d'autre part, il résulte de l'effort des praticiens, dont l'histoire de la pédagogie nous révèle les tentatives diverses organisées pour améliorer l' « institution des enfants ». « Depuis la fin du XVIII^e siècle, dit Richard, l'esprit des sciences inductives a donné pour point d'appui à la critique (ou à la justification) de l'éducation traditionnelle l'étude expérimentale ou tout au moins l'observation de l'enfant et de l'école ; il a fait instituer des expériences en vue de précéder des méthodes nouvelles et présumées meilleures. Mais l'art a précédé la science. Bien avant que la psychologie fût méthodiquement instituée, le souci de rendre moins imparfaite la formation de la personne humaine avait fait concevoir des méthodes d'enseignement et de discipline moins archaïques et moins pénibles, et avait porté quelques philanthropes à les appliquer à leurs risques et périls. L'Allemagne, la Suisse et l'Alsace ont été, à la fin du XVIII^e siècle, les théâtres de plusieurs tentatives fécondes en ce sens. Celle de Comenius était même d'un grand siècle plus ancienne. A proprement parler, ces tentatives ne procédaient pas de l'esprit scientifique, mais plutôt d'une foi sincère et ardente en la valeur absolue de la personne humaine. L'expérience scolaire était considérée comme un moyen de convaincre d'erreur les partisans des traditions surannées, de faire naître des initiatives fécondes et de susciter l'émulation des gouvernements ». (1)

C'est dans l'évolution parallèle de la pédologie, c'est-à-dire de la « science expérimentale de l'enfant » et de l'effort des praticiens qui partageaient la même « foi ardente en la valeur absolue de la personne humaine et de la conscience des besoins sociaux urgents », qu'il faut chercher les véritables origines historiques de l'Education Nouvelle. Depuis le XVIII^e siècle, on peut distinguer chez les défenseurs des méthodes actives plusieurs tendances bien caractéristiques :

1) *La tendance individualiste*, avec Rousseau, Ellen Key, Gurlitt, qui a surtout préconisé le respect de la personnalité et de l'individualité de l'enfant.

(1) Richard, *Pédagogie expérimentale*, p. XII.

2) *La tendance socialiste et pragmatiste*, d'un caractère constructif, représentée par Kerschensteiner, Dewey, Wyneken, etc...

3) *La tendance « romantique »* des fondateurs des « écoles expérimentales » et des « écoles nouvelles », tels que Basedow, Pestalozzi, Reddie, Badley, Lietz, Demolins ; ce courant est franchement organisateur et défenseur d'un « retour à la nature ».

4) Enfin, *la tendance technique*, actuelle, inspirée par la psychologie expérimentale, qui est celle des inventeurs des méthodes nouvelles : Montessori, Decroly, Parkhurst.

CHAPITRE PREMIER

L'INDIVIDUALISME PEDAGOGIQUE.

La tendance individualiste de nombreux théoriciens de l'Education Nouvelle trouve certainement son origine dans le protestantisme. La Réforme a, en effet, débridé le moi humain dans l'ordre spirituel et religieux, comme la Renaissance a « débridé le moi humain dans l'ordre des activités naturelles et sensibles ». (1) En montrant à l'homme que c'est à lui d'opérer sa rédemption, elle a rehaussé la valeur de l'individu et favorisé ainsi sur le plan même de la vie morale et sociale l'avènement du « moi ». (2) La plupart des précurseurs de l'Education Nouvelle (3), en particulier J.-J. Rousseau, ont subi l'influence de la Réforme : ainsi s'explique le succès de leurs idées dans les pays protestants, tels que l'Allemagne, la Suisse et les pays anglo-saxons.

(1) Maritain: *Trois Réformateurs*, p. 20.

(2) Avec raison M. Halbwachs dit: « L'individualisme des droits de l'homme ne prend forme de doctrine philosophique que longtemps après la révolution religieuse qui a proclamé les droits de la conscience individuelle. Si les institutions et les doctrines politiques nouvelles se sont détachées maintenant de l'ensemble des idées religieuses au sein desquelles elles se sont formées et mûries, c'est qu'elles ont pu prendre peu à peu forme de traditions » (cité dans: Damiens, H. Pérard, L. Joleaud, M. Halbwachs, Bouglé, F. Pécaut, H. Hauser, J. Fontègne : *Philosophie Scientifique et Sociologie*, Paris 1926, p. 125). Remarquons à cet égard la thèse vraiment originale de Max Weber sur les origines protestantes de l'esprit capitaliste. Le grand économiste allemand constate que les premiers fondements de l'organisation économique moderne furent édifiés dans les milieux sociaux où pénétrait le plus profondément l'esprit du « protestantisme ascétique ». Il reconnaît que la discipline rationnelle et utilitaire que s'imposèrent et qu'imposèrent aux autres les fondateurs et les pionniers du nouveau régime capitaliste était bien conforme à la « méthodique » calviniste et puritaine. Il voit une des racines les plus profondes de l'esprit capitaliste dans un changement spontané de la vie religieuse intérieure d'où découlait un nouvel idéal de vie. (Cf. Max Weber: *Die protestantische Ethik und der « Geist » des Kapitalismus*, Tome 20 et 21 de « Archiv für Sozialwissenschaft » 1904 et 1905.)

(3) Parmi eux, il faudrait citer Comenius dont bien des idées furent reprises, développées par Pestalozzi et Froebel. Il appartenait à la secte des Moranes et ses idées sur l'éducation reflètent bien l'es-

I. — LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE DE J.-J. ROUSSEAU.

J.-J. Rousseau peut être appelé le père de la pédagogie nouvelle. Dans l'*Emile* il a recueilli (1792), sous une forme systématique, certains conseils et procédés pédagogiques qu'il avait trouvés dans les écrits de ses devanciers (Montaigne, Fénelon, etc...), tout en y ajoutant le fruit de ses expériences et réflexions personnelles. Sa conception de l'éducation est foncièrement individualiste : éduquer, c'est laisser faire la nature, donner libre carrière à l'activité, à la spontanéité et à l'initiative de l'élève, supprimer le plus possible les artifices consacrés par la société et restreindre l'action du maître et de l'éducateur. Le but de l'éducation, c'est donc de former l'homme. « Dans l'ordre naturel, les hommes étant tous égaux, leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'Eglise, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre : il sera premièrement homme ; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne ». (1) On peut dire que tous les théoriciens de l'Education Nouvelle, même ceux à tendance sociale très prononcée, s'inspirent des théories pédagogiques de J.-J. Rousseau qui a le grand mérite d'avoir élaboré une nouvelle conception de l'enfance et insisté, sans doute avec quelque exagération, sur le principe de liberté dans le processus éducatif.

I) — *La Nouvelle conception de l'enfance*: Rousseau « est certainement le premier qu'ait préoccupé la question du pourquoi de l'enfance, et il en a même donné une réponse si satisfaisante que celles que l'on propose aujourd'hui ne font guère que développer, préciser, grâce aux lumières nouvel-

prit individualiste et protestant. Comenius donne à l'éducation une base psychologique, en demandant que les facultés soient développées dans leur ordre naturel : d'abord les sens, la mémoire, l'imagination, enfin le jugement et la raison. « Il est soucieux des exercices physiques, de l'instruction technique et pratique, sans oublier que dans ces écoles primaires, qu'il appelle les « ateliers de l'humanité », il faut former, non seulement des artisans vigoureux et habiles, mais des hommes vertueux et religieux, pénétrés des principes d'ordre et de justice. (Compayré. *Histoire de la Pédagogie*, p. 106 à 107). Cf. ses principaux ouvrages : « *La grande Didactique* », *Didactica magna* (écrite en tchèque vers 1630, recomposée en latin vers 1640 — et « *Le Monde des choses sensibles en figures* », *Orbis sensualium pictus* (1658).

(1) Cf. *Emile* I, p. 15 et 16.

les de la science contemporaine, l'esquisse que, dans une extraordinaire intuition de génie, il a si magistralement tracée: « On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant » déclare-t-il tout d'abord. Et cette déclaration, notons-le bien, n'est pas une simple remarque lancée incidemment ; elle figure à la première page de l'Emile. C'est sur elle et sur d'autres analogues que va reposer tout son système éducatif. Rousseau a fort bien compris que prendre une attitude à l'égard de l'enfance, s'enquérir de la valeur de l'enfance, est le premier devoir d'un éducateur soucieux. Tout le sens que l'on va donner à l'éducation, ne dépend-il pas de la signification positive ou négative que l'on attribue à l'enfance ? Or, Rousseau prend immédiatement position ; il en tient pour la solution positive : sans l'état d'enfance, la race eût péri. Cette simple remarque, d'apparence bien pacifique, est grosse pourtant de toute la révolution que l'Emile va déclencher dans le monde de la pédagogie. Car elle suscite immédiatement une question que l'éducateur ne pourra plus ne pas se poser, et qui va le conduire fort loin. Si la race eût péri sans l'état d'enfance, c'est que l'enfance est utile... Il faut donc vouer à l'enfant une considération particulière. L'enfant, comme tel, en tant qu'enfant, devient intéressant. Il n'est plus, comme on croyait, l'être imparfait, incomplet, qu'il s'agissait de perfectionner et de compléter d'après le modèle fourni par l'homme adulte. Le point de vue change complètement : l'enfant a aussi une vie à lui, il a sa vie. Cette vie, il a droit à la vivre, à la vivre heureux. Comme nous voilà loin de la conception commune ! » (2)

E. Claparède a dégagé les lois psychologiques de cette conception de l'enfance :

« 1) **Loi de succession génétique**: « L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant. Telle est la loi générale. Elle a un corollaire. Ces étapes sont les mêmes que celles qu'a parcourues l'esprit de l'humanité. Et l'on en a déduit une application pratique: L'éducation doit se conformer à la marche de l'évolution mentale. Cette idée d'un ordre immuable dans le développement, ordre fixé par la nature, est soulignée d'une façon très nette par Rousseau qui y revient à tout propos; elle inspire toutes ses pages: Dès le début de l'Emile, il oppose à « l'éducation des hommes » et à « l'éducation des choses » cette « éducation de la nature », consistant dans « le développement interne de nos facultés et de nos organes »; cette éducation interne est la plus importante, parce que c'est précisément celle sur laquelle « nous ne pouvons rien »; c'est donc sur elle « qu'il faut diriger les deux autres ». « Observez la nature et suivez la route qu'elle vous trace . . . La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. Si nous voulons pervertir cet ordre, nous produirons des fruits précoces qui n'auront ni maturité, ni saveur. » Cet

(2) Claparède: *L'Education fonctionnelle*, p. 99-102.

«ordre de la nature» intéresse surtout Rousseau sous le rapport des applications pratiques qu'il commande. Cet ordre, il faut le respecter: «laissez longtemps agir la nature avant de vous mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations . . . La nature a, pour fortifier le corps et le faire croître, des moyens qu'on ne doit jamais contrarier» . . . «L'enfance a des manières de voir, de penser et de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres, et j'aimerais autant exiger d'un enfant qu'il eût cinq pieds de haut, que du jugement à dix ans» . . .

2) — **Loi d'exercice génético fonctionnel.** L'Emile «est d'un bout à l'autre d'une inspiration entièrement fonctionnaliste. Le rôle de l'éducateur doit être de mettre l'enfant à même d'exercer les fonctions au moment où l'heure de leur apparition a sonné à l'horloge de la nature. Le plus souvent, l'enfant se sent enclin à les exercer spontanément, et il suffit de ne pas lui rendre cet exercice impossible en l'obligeant à en faire d'autres ou en le condamnant à l'immobilité, c'est là le sens profond de «l'éducation négative» . . . «L'enfant nouveau-né a besoin d'étendre et de mouvoir ses membres. On les étend, il est vrai, mais on les empêche de se mouvoir; on assujettit la tête même par des têtieres . . . Ainsi l'impulsion des parties internes d'un corps qui tend à l'accroissement trouve un obstacle insurmontable aux mouvements qu'elle lui demande . . . L'inaction, la contrainte où l'on retient les membres d'un enfant ne peuvent que gêner la circulation du sang, empêcher l'enfant de se fortifier, de croître . . . Observez la nature, et suivez la route qu'elle vous trace. Elle exerce continuellement les enfants . . . Quand l'enfant commence à se fortifier, laissez-le ramper par la chambre; laissez lui développer, étendre ses petits membres, vous les verrez se renforcer de jour en jour.» Ce que Jean-Jacques demande pour le corps, il le demande aussi pour l'esprit; il voudrait que l'instruction consistât à laisser l'enfant s'exercer lui-même . . . «Force d'apprendre de lui-même, il use de sa raison et non de celle d'autrui . . . De cet exercice continu, il doit résulter une vigueur d'esprit semblable à celle qu'on donne au corps par le travail» . . .

3) — **Loi d'adaptation fonctionnelle.** — J. J. Rousseau a admirablement bien compris que «l'art de l'éducation consiste à placer l'enfant dans des conditions telles que l'action se déclenche toute seule». «L'intérêt présent, s'écrie-t-il, voilà le grand mobile, le seul qui mène sûrement et loin . . .» Il a vu tout «ce que nous pouvons faire sur notre élève par le choix des circonstances où nous le plaçons». Avant d'instruire, il faut créer un besoin intellectuel, et l'enfant, de lui-même, tendra à le satisfaire . . . «Pour qu'un enfant s'accoutume à être attentif et qu'il soit bien frappé de quelque vérité sensible, il faut qu'elle lui donne quelques jours d'inquiétude avant de la découvrir» . . . Jean-Jacques s'élève avec force contre ces absurdes leçons de rhétorique, qui ont persisté jusqu'à nos jours, et dans lesquelles on oblige les élèves à discourir sur des sujets sur lesquels ils n'ont absolument rien à dire, à décrire des sentiments qu'ils ne ressentent pas . . . La meilleure méthode pour faire naître ces mobiles intérieurs propres à déclencher l'action, c'est de placer l'enfant dans des conditions réclamant son activité. Et Rousseau de préconiser, comme le font les éducateurs modernes, un enseignement qui fasse une large place à l'activité spontanée de l'élève . . . Rousseau rappelle aussi que, pour attirer et maintenir l'attention de l'élève, il faut

recourir à l'attrait, à la curiosité naturelle à l'homme, et prendre pour mobile « cette curiosité bien dirigée ». « Ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir ou le désir qui doit produire cette attention ».

4) — **Loi d'autonomie fonctionnelle.** — L'enfant n'est pas, considéré en soi, un être imparfait . . . Il est un être adapté aux circonstances qui lui sont propres, son activité mentale est appropriée à ses besoins, et sa vie mentale constitue une unité . . . Rousseau, cependant, avait déjà dans les termes les plus vibrants appelé l'attention des éducateurs sur cette autonomie de la vie de l'enfant, sur le devoir qui nous incombait à nous, adultes, de la considérer pour elle-même. Pour des raisons d'humanité d'abord: « L'âge de la gaieté se passe au milieu des pleurs, des châtiments, des menaces, de l'esclavage . . . Hommes, soyez humains, c'est votre premier devoir: soyez-le pour tous les âges . . . Aimez l'enfance, favorisez ses jeux, son aimable instinct . . . Pères, savez-vous le moment où la mort attend vos enfants? Ne vous préparez pas des regrets en leur ôtant le peu d'instants que la nature leur donne: aussitôt qu'ils peuvent sentir le plaisir d'être, faites qu'ils en jouissent; faites qu'à quelque heure que Dieu les appelle, ils ne meurent point sans avoir goûté la vie » . . . Cette identité fonctionnelle, qui établit un rapport de profonde ressemblance entre l'homme et l'enfant, en dépit de leurs différences si réelles, n'a pas échappé à notre auteur: « chaque âge a ses ressorts qui le font mouvoir; mais l'homme est toujours le même. »

5) — **Loi d'individualité.** — « Tout individu diffère plus ou moins, sous le rapport des caractères physiques et psychologiques, des autres individus » . . . Rousseau, sur ce point comme sur les autres, proclamait avec force et bon sens des vérités que les psychologues d'aujourd'hui cherchent à faire pénétrer dans les cercles pédagogiques, et qui y paraissent encore souvent révolutionnaires. » (3).

II). — **Le principe de liberté :** L'enfant doit être élevé par et pour la liberté. L'éducateur saura donc lui assurer la liberté dans ses mouvements, dans ses actes, et dans ses jeux. « L'enfant ne doit rien faire par obéissance, mais seulement par nécessité. Ainsi les mots d'obéir et de commander seront proscrits de son dictionnaire, encore plus ceux de devoir et d'obligation... » « Qui ne voit que la faiblesse du premier âge enchaîne les enfants de tant de manières, qu'il est barbare d'ajouter à cet assujettissement celui de nos caprices, en leur ôtant une liberté si bornée, de laquelle ils peuvent si peu abuser, et dont il est si peu utile à eux et à nous qu'on les prive... Il n'y a point d'objet si digne de pitié qu'un enfant craintif. Puisqu'avec l'âge de raison commence la servitude civile, pourquoi la prévenir par la servitude privée ? » (4)

Si l'on veut conformer l'éducation à la nature, il faut y appliquer le principe de liberté, seul moyen qui soit en harmonie avec les besoins et les droits de l'enfant. « Il est bien

(3) Claparède: op. cit. p. 106-126.

(4) J. J. Rousseau: *Emile* II, p. 76-77, Editions Quillet, Paris 1930.

étrange que, depuis qu'on se mêle d'élever les enfants, on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte, toutes les passions les plus dangereuses, les plus promptes à fermenter, et les plus propres à corrompre l'âme, même avant que le corps soit formé... On a essayé tous les instruments, hors un, le seul précisément qui puisse réussir, la liberté bien réglée.» (5) Seule l'éducation par la liberté rend l'enfant heureux. Pourtant, « il ne faut pas confondre la licence avec la liberté, et l'enfant qu'on rend heureux avec l'enfant qu'on gâte... Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable? C'est de l'accoutumer à tout obtenir...; l'enfant qui n'a qu'à vouloir pour obtenir se croit le propriétaire de l'univers; il regarde tous les hommes comme ses esclaves; et quand enfin on est forcé de lui refuser quelque chose, lui, croyant tout possible quand il commande, prend ce refus pour un acte de rébellion; toutes les raisons qu'on lui donne dans un âge incapable de raisonnement ne sont à son gré que des prétextes; il voit partout de la mauvaise volonté; le sentiment d'une justice prétendue aigrissant son naturel, il prend tout le monde en haine, et, sans jamais savoir gré de la complaisance, il s'indigne de toute opposition. Comment concevrais-je qu'un enfant, ainsi dominé par la colère et dévoré des passions les plus irascibles, puisse jamais être heureux? Heureux, lui? C'est un despote, c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures». L'éducation devra donc jouer le rôle de préservation, mais également celui de conseil et d'exhortation, sans caractère contraignant.

Sans doute, Rousseau, dans les applications pratiques de ce principe de liberté, tombe dans bien des exagérations, en particulier lorsqu'il exige d'isoler complètement l'enfant de son milieu familial et social. Cependant, malgré les erreurs qu'il contient, l'Emile reste un ouvrage de pédagogie éternellement vivant dans lequel les pédagogues de l'Education Nouvelle ont largement puisé. (6)

(5) Rousseau, id. p. 81-82.

(6) Parmi les pédagogues qui ont développé certains principes de Rousseau, outre ceux qui seront étudiés dans cet ouvrage, il faut citer:

1) Mme Necker de Saussure, à qui revient l'honneur d'avoir eu l'idée d'une science de l'enfant, d'une « pédologie ». Elle conçoit l'éducation comme un art qui doit se fonder sur la science et l'observation, et étudier les méthodes pédagogiques les plus adaptées pour provoquer l'éveil spontané des facultés de l'enfant.

2) Spencer qui, dans ses « *Essais sur l'Education* », exige que la pédagogie suive les lois de l'évolution mentale de l'enfant: il faut proposer à « l'enfant des sujets d'étude simples, des choses particulières, des objets sensibles, afin de l'acheminer peu à peu jusqu'aux vérités complètes, aux généralités abstraites, aux conceptions de la raison; on ne peut exiger de l'intelligence enfantine autre chose que des notions vagues et incomplètes que le travail de l'esprit éclaircira et achèvera graduellement;... l'éducation doit être en petit pour

II. — TOLSTOI ET L'ECOLE D'YASNAIA-POLIANA.

L'idée qui inspire les théories pédagogiques de Léon Tolstoï (1) est la même que celle de J.-J. Rousseau : l'homme est né bon par nature et a été corrompu par une éducation artificielle. Les progrès techniques, loin d'apaiser les exigences spirituelles de l'homme, n'ont fait que les rendre plus vives, et la diffusion de l'instruction n'a pas entraîné l'émancipation morale de l'individu. « La loi du progrès et du perfectionnement est écrite dans l'âme de chaque homme, et ce n'est que par erreur qu'elle est transportée dans l'histoire... En général, le progrès dans toute l'humanité, c'est un fait non prouvé; et dire que le progrès est la loi de l'humanité, c'est aussi déraisonnable que de dire que tous les hommes sont blonds, sauf les bruns ». (2) Tolstoï est l'ennemi de la civilisation moderne à laquelle il oppose la simplicité des temps bibliques.

Partant du commandement chrétien de l'amour du prochain, il demande un respect absolu de l'âme de l'enfant : nous n'avons pas le droit de la déformer et nous devons lui permettre de se développer librement, harmonieusement, car elle est notre idéal. « L'enfant est la première image de l'harmonie; chez l'enfant qui vient au monde sain, l'équilibre entre la beauté, la vérité et le bien est parfait. L'enfant est plus près que nous de cet idéal de beauté, de vérité, de bien vers lequel, dans notre orgueil, nous avons la prétention de l'élever. » Par suite du respect absolu de la volonté de l'enfant, il n'y aura ni sanction, ni contrainte à l'école : pas de travail, de bonne tenue, d'assistance obligatoire aux leçons. Ni horaires fixes, ni programmes fixes. L'élève choisit librement l'enseignement qui lui plaît. Pour Tolstoï, « savoir lire et écrire n'est pas le premier degré de l'instruction ; mais simplement un instrument qui permet d'accéder à l'instruction élémentaire. Savoir lire et écrire, c'est uniquement posséder

chaque individu une répétition et une copie de la marche générale de la civilisation et du progrès de l'humanité; ...il convient de compter plus sur l'effort personnel de l'élève que sur l'action du maître; enfin il est nécessaire de rechercher les méthodes qui intéressent et même celles qui amusent.. De la sorte, l'éducation sera, non plus une force qui gêne, qui comprime, qui étouffe, mais au contraire une force qui soutient, qui stimule, en s'y associant, l'oeuvre des puissances spontanées de l'âme ». (Compayré: *Histoire de la pédagogie*, p. 466-467.)

(1) Cf: La revue d'Yasnaïa-Poliana, les manuels écrits par Tolstoï, ainsi que ses nombreux articles de revue.

(2) Cité par Baldensperger: *Tolstoï maître d'Ecole*, Revue pédagogique, 1911, p. 4.

un outil, un ustensile : reste à en faire usage, à s'en servir au mieux du développement de l'esprit et de l'affermissement de la personnalité. « Si nous voulons trouver le premier degré de l'instruction, pourquoi devons-nous le chercher absolument dans la lecture et l'écriture et non beaucoup plus loin ? Pourquoi s'arrêter à l'un des innombrables moyens d'instruction, y voir l' α et l' ω de l'instruction, tandis que ce n'est qu'une des conditions fortuites de l'instruction ? » Nous voyons d'excellents chefs militaires, de bons marchands, des gérants, des inspecteurs de travaux, des contremaîtres, des artisans, des hommes tout simplement instruits par la vie, en avoir tiré beaucoup de connaissances et de bon sens, et qui ne savent ni lire, ni écrire, tandis que nous voyons des gens qui savent lire et écrire et qui n'ont acquis au moyen de cet art aucune connaissance nouvelle ». Tolstoï est loin d'exagérer l'importance des connaissances rudimentaires dans le développement de l'homme du peuple... « La culture au sens large, dit-il, c'est, selon nous, la totalité des influences qui développent l'homme et lui donnent une contemplation du monde plus large et des idées toutes nouvelles. Les jeux, les contraintes, les punitions infligées par les parents, les livres, le travail, l'étude obligatoire et l'étude libre, les arts, la science, la vie, tout cela cultive... L'éducation, c'est l'influence obligatoire, forcée, d'une personne sur une autre, dans le but de former un homme tel qu'il lui semblera bon... L'instruction, c'est la transmission du savoir d'un homme à un autre : on peut instruire quelqu'un dans le jeu d'échecs, l'histoire, la cordonnerie. » Il va sans dire que Tolstoï rêve un enseignement qui ne s'en tiendrait pas à l'instruction, mais qui tâcherait de se rapprocher de la culture ; il en veut à toutes les collectivités, famille, religion, Etat, de modeler trop facilement l'enseignement qu'elles organisent sur un commode idéal d'instruction pure et simple, ou, à la rigueur, d'éducation, avec des méthodes qui, dit-il, sont surtout faites pour faciliter la tâche du maître, non celle de l'élève ». (3)

Pour Tolstoï, l'instruction n'a pas de valeur éducative. « On dit que la science porte en elle un élément éducatif. C'est vrai et c'est faux. La science n'est que la science et ne porte rien d'autre en elle. L'élément éducatif se trouve dans la manière de présenter cette science, dans l'amour qu'elle inspire à celui qui l'expose. Si vous voulez former les enfants par la science, aimez-la d'abord, et les élèves vous aimeront et aimeront votre science. »

Cependant, Tolstoï revint sur certaines de ses affirmations. En 1909 il écrivait : « Je reconnais que la division que je faisais alors entre l'instruction et l'éducation était pure-

(3) Baldensperger: art. cit. p. 5-7.

ment artificielle. L'instruction et l'éducation sont inséparables. On ne peut former des caractères sans transmettre des connaissances ; toute connaissance agit dans un sens formateur ». Et, dans les dernières années de sa vie, il admit un choix de matières, qu'il ramenait à 7 groupes.

1) Instruction religieuse et philosophique (la bible est le livre essentiel).

2) sciences naturelles, mécanique, physique, chimie, physiologie.

3) mathématiques.

4) langues vivantes.

5) dessin, modelage.

6) musique et chant.

7) travaux manuels : serrurerie, menuiserie et leçons de choses.

L'école d'Yasnaïa-Poliana, destinée à l'éducation des paysans russes, fut la mise en pratique de ces théories. Elle fut fondée en 1849, mais Tolstoï ne s'en occupa effectivement qu'après la campagne de Crimée.

«L'école de Tolstoï s'ouvrait à une quarantaine de petits paysans. En été elle était fermée, car «Tolstoï, selon sa théorie, est sûr que les enfants apprennent tout autant, pendant ce temps, à aider leurs parents dans les travaux des champs . . . Voici, décrit par Tolstoï lui-même, le local scolaire d'Yasnaïa-Poliana : «L'école est installée dans une maison de pierre de deux étages : deux chambres sont affectées à l'école, une au cabinet de travail et deux aux maîtres. Sous l'auvent du perron pend une clochette avec une corde attachée au grelot. Dans le vestibule, en bas, sont placés les agrès de gymnastique ; dans le vestibule de l'étage supérieur, l'établi . . . Les élèves n'apportent rien avec eux, ni livres, ni cahiers ; ils n'ont pas de leçons à apprendre chez eux. C'est peu qu'ils n'aient rien dans les mains, ils n'ont rien non plus à porter dans leurs têtes. On ne les oblige nullement à se rappeler aujourd'hui ce qu'ils ont fait hier ; la pensée de la future leçon ne les tourmente point ; l'élève ne porte que soi, sa nature impressionnable et la certitude que l'école sera aussi gaie que la veille. Il ne pense pas à la classe avant qu'elle ne soit commencée. Jamais on ne fait de réprimandes, et il n'y a pas de retardataires, sauf peut-être les plus grands que les pères retiennent à la maison pour quelque travail. Et alors le grand garçon accourt à l'école au galop, tout essoufflé . . . »

Les classes qui se succèdent dans cette école sans obligation ni sanction font la plus grande place à une sorte de maïeutique par quoi les élèves parviennent à une notion consciente des rudiments qu'ils possèdent, au fond, sans s'en douter, ou qu'ils acquièrent par l'émulation et par la divination ou peu s'en faut. Les écoliers d'Yasnaïa Poliana apprennent à écrire en rivalisant d'habileté et de prestesse. Leur maître choisit, entre les 5 méthodes qui permettent d'enseigner à lire, celle qui fera le plus de place à la curiosité des jeunes ignorants. La grammaire sera pure affaire d'enseignement mutuel, les petits

camarades épiant, tandis qu'il écrit, celui des leurs qui rédige une phrase, en s'empressant de signaler ses lapsus au passage et de proposer leurs corrections.» (4)

III. — ELLEN KEY ET LE « SIECLE DE L'ENFANT ».

Comme J.-J. Rousseau, Ellen Key détruit les méthodes de la vieille pédagogie pour édifier un nouveau système d'éducation permettant l'épanouissement des énergies individuelles de l'enfant. Dans son ouvrage fondamental : « *Le Siècle de l'Enfant* », elle se montre profondément individualiste et s'élève dans une forte polémique contre la doctrine de la corruption de la nature humaine. L'éducation doit « laisser lentement et tranquillement la nature s'aider soi-même » (1), car on ne peut jamais supprimer un état d'esprit ou une faculté de l'âme, tout au plus l'abaisser ou lui conférer une plus grande valeur. L'enfant, et surtout le petit enfant, requiert une adaptation constante des méthodes éducatives à ses tendances, adaptation qui n'est pas possible en classe ; c'est pourquoi Ellen Key demande impérieusement que le foyer familial soit, jusque vers dix ans, la seule école.

Naturellement le rôle des parents sera réduit au minimum. A la formule « vivre pour les enfants », il faut substituer la formule « laisser vivre les enfants », c'est-à-dire laisser se développer leur personnalité en toute liberté. Ellen Key se fait d'ailleurs une idée très large de la famille : elle exige la substitution de l'union libre à notre conception civile et religieuse du mariage. « La nouvelle morale ne nommera immorale une vie commune entre homme et femme que celle dont résulte une mauvaise postérité et des conditions néfastes au développement de cette postérité. » (2) Les sciences de la nature seront donc les bases de toute bonne pédagogie, car l'homme, pour vivre, doit connaître les lois de la sélection naturelle et agir conformément à elles. « Il y a une ancienne façon de dire qu'on doit être reconnaissant aux parents pour la vie... Mais, au contraire, la plupart du temps les parents devraient demander pardon aux enfants. » (3) Ellen Key critique la vie de famille actuelle, qui invite le père et la mère, non seulement à rechercher le travail pendant la journée, mais même le soir, à quitter le foyer en quête de plaisirs et d'amusements : il manque ainsi à l'enfant le milieu propre à son développement. Elle s'élève également contre le travail féminin au dehors du foyer, puisqu'il porte préjudice à la vie de famille. « La femme perd (par le travail à l'usine), non seulement la véritable main, mais aussi le véritable cœur

(4) Baldensperger: art. cit. p. 8-9.

(1) Ellen Key: *Le Siècle de l'Enfant*, p. 110.

(2) Ellen Key: op. cit. p. 12.

(3) Ellen Key: op. cit. p. 45.

pour la vie de famille ». (4) Les crèches, même sous leurs plus belles formes, ne peuvent remplacer le milieu familial, si nécessaire au développement de l'enfant.

Les mères et les éducateurs montrent malheureusement peu de qualités pour traiter l'enfant individuellement. Les nombreux suicides d'enfants se font le plus souvent par peur des punitions corporelles qui font souffrir l'esprit autant que le corps, et qui, la plupart, ne suscitent qu'hypocrisie et mensonges, en aggravant les défauts au lieu de les supprimer. « La corruption de la personnalité commence bien souvent à l'âge tendre. » (5) L'enfant ne doit pas sentir qu'on l'élève : sa volonté sera sainte pour l'éducateur. Surtout pas d'exhortations et d'admonestations, car elles sont « les pires moyens éducatifs » ! « L'élément constructif le plus puissant » dans l'éducation est « l'ordre solide et tranquille de la maison, sa paix et sa beauté ». L'enfant aura une « bibliothèque choisie » ; dès son premier âge, on ne mettra pas à sa portée des jouets luxueux, mais les moyens pour se confectonner lui-même des jouets. Il sera considéré et traité comme un adulte. « Lorsque le père verra dans l'enfant le fils du roi qu'il doit, en toute humilité, servir avec toutes ses forces, alors l'enfant aura acquis ses droits » (6).

Cependant l'école est nécessaire, puisqu'il faut assimiler certaines connaissances techniques et générales qui ne peuvent être apprises à la maison. Mais l'« école de l'avenir » d'Ellen Key diffère entièrement de tous les établissements primaires et secondaires que nous connaissons. Avant tout, il faut l'éducation commune des sexes. Toute la pédagogie classique, dit Ellen Key, s'adresse à l'élève abstrait et impersonnel. C'est d'une manière opposée qu'il faut procéder. Lorsque, muni du premier bagage de connaissances acquises au foyer familial, l'enfant pénètre à l'école, il doit entrer dans « le jardin de la liberté », où il n'y aura ni ordre, ni discipline, car ceux-ci favorisent le nivellement des consciences. « L'école de l'avenir » remplacera les locaux aux murs déserts par des salles claires et des laboratoires de travail, qui entoureront l'enfant de soleil et de joie. Ennemie de l'abstrait, Ellen Key supprime presque complètement les mathématiques et la grammaire ; elle veut qu'on aborde et approfondisse les sciences qui s'adressent aux sens de l'enfant. « Ce que le monde de la nature et le monde des humains, écrit Ellen Key, offre de formes de vie, d'immensité, de beauté, de sagesse, de travail, tout cela peut fournir à la mémoire de véritables richesses par l'intermédiaire des sciences naturelles, de l'histoire, de la géographie, de l'art, de la littérature ». (7) Ellen

(4) Ellen Key : op. cit. p. 83.

(5) Ellen Key : op. cit. p. 154.

(6) Ellen Key : op. cit. p. 181.

(7) Ellen Key : op. cit. p. 226.

Key veut donc que l'élève observe la nature et le monde extérieur, qu'il visite les musées, qu'il lise les beaux livres pour les raconter ensuite ; mais qu'on évite « de lui mettre entre les mains des morceaux choisis... qui déforment une œuvre et en font évanouir l'esprit ». Qu'il apprenne les langues vivantes, grâce à la méthode directe, et qu'en histoire il étudie surtout l'histoire de la civilisation, l'ethnographie, la sociologie, en évitant autant que possible l'« histoire bataille ». (8) D'une façon générale, il faudra réduire l'enseignement au minimum. La lecture, l'écriture, le calcul, la géométrie, la géographie et les sciences naturelles seront les seules connaissances indispensables. Dans tous les cas : liberté pour l'enfant de choisir ses matières et suppression des bulletins et des distributions des prix qui donnent naissance à des injustices. Des examens communs ne doivent avoir lieu que sur le désir des élèves. Quant à l'enseignement religieux, surtout confessionnel, il faut l'exclure complètement. « Actuellement, le moment le plus démoralisant de l'éducation est l'enseignement religieux chrétien ». Cependant, « c'est ma conviction la plus profonde, dit-elle, que l'homme ne peut, sans religion... poursuivre un idéal élevé ». (9) En toute liberté, il puisera cette nourriture spirituelle dans la Bible, le Bouddhisme et la littérature universelle, etc...

C'est pourquoi Key prêche la grande révolution pédagogique, qui détruira toutes les méthodes éducatives actuelles et qui ne laissera pas pierre sur pierre : tout au plus faudra-t-il sauver les écrits de Montaigne, de Rousseau, de Spencer, et la littérature de la psychologie infantine. Dans cet individualisme défendu par Ellen Key, on retrouve manifestement l'influence de Nietzsche, avec lequel elle s'accorde pour rejeter les traditions du passé. Le « *Siècle de l'Enfant* » eut d'ailleurs un succès énorme en Allemagne (64 éditions en 6 ans), et il a largement contribué à l'affirmation des droits de l'enfant sur le terrain pédagogique et social.

IV. — LE NATURALISME PEDAGOGIQUE DE L. GURLITT.

En Allemagne, c'est Gurlitt (1) qui est le représentant et le défenseur acharné de l'individualisme pédagogique. Il ne prétend fonder sa pédagogie sur aucune conception philosophique ; mais la lecture de ses écrits trahit une inspiration nettement naturaliste. Gurlitt nie l'existence des « vérités éternelles »

(8) Pour l'enseignement des tout petits à l'école, Ellen Key partage les idées de Madame Montessori (liberté laissée à l'enfant dans les classes, enseignement des choses concrètes par des objets matériels, méthodes amusantes d'apprendre à lire et à écrire).

(9) Ellen Key, op. cit. 328.

(1) Cf. : « *Der Deutsche und sein Vaterland* », Berlin 1903. *Der Deutsche und seine Schule*, Leipzig 1912. *Erziehung zur Mannhaftigkeit*, Prien 1923. *Schule und Gegenwartskunst*, Berlin 1909. *Erziehungslehre*, Leipzig 1925.

parce que tout passe et évolue (*alles im beständigen Fluss*). Il n'y a pas de religion et de moralité absolues, car chaque époque, chaque peuple et chaque homme se forgent des conceptions religieuses et morales différentes. La pédagogie devient une simple science de la nature. L'enfant reçoit naturellement certaines énergies desquelles l'éducateur doit partir et qui doivent s'épanouir en toute liberté. Pas de refoulement ! mais « libre expansion » ! Gurlitt appelle le développement de ces forces naturelles élémentaires une « vie selon la nature ». L'éducation devra donner à chaque homme les moyens pour vivre cette « vie naturelle » qui lui est spécifique, et ne pas considérer la jeunesse comme une préparation à la vie de plus tard : la vie étant toujours à son point maximum, l'éducateur sera plein de respect sacré (« *in anbetender Rührung* ») devant l'enfant, ce « miracle de la création ». Notre devoir pédagogique est de soustraire la jeunesse à la vie collective et de cultiver dans l'enfant la personnalité. Celle-ci, dit Gurlitt, « est individualité et originalité. Chaque personnalité est parfaite... Il y a autant de buts éducatifs qu'il y a d'hommes ». (2) L'enfant est autant une personnalité complète et parfaite que l'adulte, ce qui se révèle dans son activité, dans sa façon de se présenter et dans l'harmonie de toutes ses actions qui, étant faites selon les lois de la nature, sont nécessairement bonnes. (3)

Partant de ces principes, Gurlitt fait le procès du système scolaire allemand d'avant-guerre. Ses critiques sont, à bien des égards, plus fondées et plus positives que celles d'Ellen Key. Selon lui, les programmes sont beaucoup trop chargés, ce qui empêche le travail personnel de l'élève ; la vie scolaire supprime toute joie au travail et même, chez bien des enfants, la joie de vivre. On oublie que l'homme croît spontanément comme chaque plante et que, inconsciemment, il suit la poussée de sa nature. L'éducation allemande forme des hommes nerveux, déprimés, moralement épuisés, et cultive la pédanterie dans le corps enseignant ; l'école apparaît comme un endroit d'abêtissement et d'esclavage, caractérisé par le formalisme, le dogmatisme, le schématisme et l'autoritarisme. Avec le système des examens, on apprend une quantité de connaissances dont la moitié sera inutile dans la vie. Gurlitt exige plus de joie de la part des maîtres et des élèves, car, pour lui, « seuls les dieux et les hommes peuvent rire » ; parmi les réalisations pédagogiques pratiques, il préconise les écoles sous-bois, les « *Landerziehungsheime* », l'enseignement en plein air, la diminution des heures de travail ; il recommande les sports, la natation, le canotage, les chants, et il

(2) Cf. Gurlitt : *Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit*, Leipzig 1905, p. 40.

(3) Cf. Gurlitt, op. cit. p. 14.

attribue une grande valeur éducative au jeu. Enfin, l'« éducation naturelle » respectera la nature de l'enfant et éduquera la volonté sans faire appel à un idéal moral ou religieux.

Ce courant de pédagogie individualiste, dont les principaux représentants, à côté de Gurlitt, furent E. Hause, (4) H. Pudor (5) et H. Bonus, (6) a, sans nul doute, subi nettement l'empreinte de la philosophie de Nietzsche. L'homme, selon la morale nietzschéenne, est lui-même « créateur de valeurs » ; il ne reconnaît aucune « valeur » supérieure à lui, et s'affranchit de toute obligation envers la tradition, la société et Dieu, et de toute subordination à un idéal moral ou religieux. Nietzsche s'est d'ailleurs toujours occupé de questions pédagogiques, et ses premiers écrits contiennent d'intéressantes idées sur l'éducation. (7) Comme les idées philosophiques, elles prêchent l'émancipation totale de l'homme à l'égard des liens sociaux et métaphysiques. L'éducation doit tendre, non pas à une fin sociale, mais au développement et à l'expansion la plus complète des forces de l'individu. Eduquer, ce n'est pas changer l'homme dans le fond de son être, mais le décider à donner à ses facultés et dispositions naturelles une certaine direction et une certaine forme, c'est présenter à la jeunesse, d'une façon vivante, la réalité, la vie et l'art. Ainsi Nietzsche a accentué la tendance anti-intellectualiste et individualiste de la pédagogie nouvelle en exigeant par-dessus tout le culte de la personnalité et de l'homme concret.

(4) Cf: « *Die Prinzipien der natürlichen Erziehung* », Stuttgart 1922, « *Die natürliche Erziehung* », Reichenberg III. A. 1913.

(5) Cf: « *Die neue Erziehung* », 1902.

(6) Cf : « *Vom Kulturwert der Deutschen Schule* », 1902.

(7) Cf: E. Weber: « *Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche* », Leipzig, Wunderlich 1907.

CHAPITRE DEUXIÈME

LA PEDAGOGIE SOCIALE ET PRAGMATISTE

L'organisation moderne du travail, la poussée démocratique et les études sociologiques ont largement contribué dans les dernières années à mettre en valeur la réalité sociale. De nombreux pédagogues, tout en partageant les idées de Rousseau relatives à l'enfance, n'admettent cependant pas son individualisme. Ils estiment que l'éducation doit prendre un caractère social de plus en plus accentué, car « l'homme est un être social, non parce qu'il est homme, mais il est homme parce qu'il est un être social ». Parmi les éducateurs qui ont donné une orientation sociale à la pédagogie nouvelle, il convient de citer avant tout John Dewey, Kerschensteiner, Wyneken et P. Natorp. La plupart d'entre eux ont le mérite d'avoir su réaliser dans la pratique, par l'organisation et la création d'écoles nouvelles, les théories pédagogiques qu'ils ont élaborées.

I. — LE PRAGMATISME PEDAGOGIQUE DE J. DEWEY.

J. Dewey (1) appartient au mouvement pragmatiste, comme W. James ; il estime que nos pensées, nos conceptions philosophiques doivent être soumises au contrôle de la vie pratique. La vérité se mesure à son efficacité pratique, car elle est un instrument pour agir, pour enrichir et ennoblir notre vie.

« Toute théorie philosophique n'est . . . pour Dewey, qu'un instrument ayant pour rôle de nous faciliter l'action extérieure, la con-

(1) John Dewey est né le 20 Octobre 1859 à Burlington. Après avoir fait ses études à l'Université de Vernont, il étudia la philosophie sous la direction des professeurs B. S. Morris et Stanley Hall (1882). En 1889 il fut nommé professeur de philosophie à l'Université de Mirmesota, puis en 1890 à celle de Michigan. Quand fut fondée l'Université de Chicago, il y fut appelé et occupa de 1894 à 1904 la chaire de Philosophie-Psychologie-Pédagogie; ce fut là qu'il créa la première école expérimentale rattachée à une université. Depuis 1925 il enseigne à New-York, à l'Université de Columbia et à l'Ecole Normale. Plusieurs de ses oeuvres sont traduites en français (V. Bibliographie).

duite. C'est de ce point de vue qu'il a abordé d'abord la morale, puis la logique; il en a combattu le formalisme traditionnel et stérile; il a voulu ressusciter ses disciplines agonisantes en les réintégrant dans le réseau de la vie organique et mentale . . . La morale doit partir de la vie, doit être « formulée en termes de vie », car les théories morales ne sont autre chose que des instruments intellectuels forgés en vue de guider la conduite dans des circonstances sociales déterminées. Mais, encore une fois, ces instruments seraient sans valeur pour la pratique de la vie, s'ils n'avaient pas leur point d'appui dans les impulsions et les sentiments, s'ils se mouvaient en dehors de ces réalités psychologiques. La logique, à son tour, qui semblait le sanctuaire inexpugnable de l'intellectualisme, est abordée par M. Dewey du même point de vue fonctionnel et vital: la pensée n'est pas une faculté primordiale et supraterrestre, en quelque sorte, dont l'objet soit la connaissance d'une vérité, elle-même objective et absolue; elle n'est, elle aussi, qu'un instrument permettant à l'individu de s'adapter aux circonstances nouvelles . . . M. Dewey professe ainsi une psychologie profondément volontariste . . . ; le moi est activité, c'est, en quelque sorte, un foyer d'énergie virtuelle qui tend à se réaliser sans cesse; car le moi actuel est « non réalisé », et « se réaliser lui-même », c'est à quoi il tend constamment. Ce perpétuel déploiement manifeste un triple aspect: la volonté, qui est la propulsion elle-même, et qui constitue le fond même du moi; le sentiment qui est l'accompagnement de cette activité, la marque de la valeur pratique de la réaction, de son intérêt pour le moi; enfin la connaissance, instrument intellectuel fournissant les moyens les plus propres à atteindre le but intéressant, le moi. Quant au caractère, il est la constance dans la direction de la volonté, il exprime la part du moi qui s'est déjà réalisée ». (2)

L'idéal éducatif qui dérive de tels principes psychologiques sera nécessairement le même que celui de l'Éducation Nouvelle : « Eduquer, c'est... donner aux ressorts intérieurs qui sont l'apanage de chaque être vivant, et qui constituent sa personnalité même, l'occasion de jouer, de « se réaliser », c'est faire appel à toutes ses activités innées, pour les éveiller et les diriger. Cette pédagogie s'oppose diamétralement, comme on le voit, à la méthode traditionnelle, dont la marque dominante est d'être fondée sur la réceptivité passive, et qui place son centre de gravité partout, dans le maître, dans le manuel, partout où vous voudrez, sauf dans l'enfant lui-même... L'enfant ne doit pas être éduqué du dehors, il doit s'élever du dedans, il doit se former et non pas recevoir une empreinte; il doit s'instruire, et non pas être rempli de connaissances; en un mot, il doit se développer ». (3) L'élève, dit Dewey, « est le point de départ, le centre, le but. L'idéal, c'est son développement, sa croissance. Cela seul fournit une méthode pédagogique. Toutes les études doivent être les servantes de cette croissance; elles ne valent que comme ins-

(2) Cf. Ed. Claparède, cité dans J. Dewey: *L'Ecole et l'enfant*, p. 833.

(3) Cf. Ed. Claparède, cité dans J. Dewey: op. cit. p. 14-15.

trument de ce développement. La personnalité, le caractère sont choses supérieures aux programmes. L'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule des connaissances, mais développe ses capacités ; posséder le monde entier par la connaissance et perdre son âme, c'est un sort aussi épouvantable en éducation qu'en religion. La vraie étude est un processus actif qui développe l'esprit ; c'est une assimilation organique dont l'origine est interne. Nous devons donc littéralement partir de l'enfant, le prendre pour guide. C'est lui seul qui détermine et la qualité et la quantité des matériaux que l'éducateur doit lui présenter... Pourquoi, dans nos écoles, tant de choses mortes, mécaniques, sinon parce qu'on subordonne au programme la vie et l'expérience de l'enfant ? C'est pourquoi l'étude est devenue synonyme de corvée, et les leçons ont pris l'aspect d'une tâche ». (4)

Dans le chapitre IV de son livre : *« Les Ecoles de demain »*, Dewey examine la question de la réorganisation des horaires et des programmes. Il exige qu'à l'école l'enfant prenne part à des occupations qui rappellent celles de sa vie quotidienne. « Abandonnons, dit-il, la notion des programmes fixes et valables par eux-mêmes, en dehors de l'expérience enfantine ; cessons de penser à celle-ci comme à quelque chose de rigide et de fini ; voyons-en le caractère mobile, évolutif, vivant ; et nous comprendrons que l'enfant et le programme ne sont que des limites finissant un seul et même processus. Comme deux points déterminent une droite, ainsi l'état mental actuel d'un enfant et les faits et vérités dans les « sciences » délimitent l'instruction. Celle-ci est une reconstruction continue, qui va de l'expérience toujours changeante de l'enfant aux vérités organisées qui forment ce qu'on appelle les « études ». Les diverses branches d'études telles que l'arithmétique, la géographie, les langues, la botanique, etc... sont elles-mêmes des expériences, celles de la race. Elles incarnent les efforts accumulés, les luttes et les succès de l'humanité. Elles se présentent non comme une simple accumulation, comme un amas confus de bribes d'expériences, mais avec ordre et systématisation ; la réflexion y a joué son rôle. Il suit de là que les faits et les vérités qui entrent dans l'expérience de l'enfant, et ceux que renferment les programmes d'études, sont le terme initial et le terme final d'une même réalité. Les opposer les uns aux autres, c'est opposer l'enfance et la maturité d'un même corps vivant ; c'est dire que le mouvement instinctif d'un processus vital et son résultat final sont en antagonisme ; c'est soutenir que la nature et la destinée de l'enfant se livrent bataille ». (5)

La deuxième tâche de l'école, c'est de faire l'éducation sociale des enfants. Dewey part du principe de Pestalozzi :

(4) Cf. Dewey : *L'Ecole et l'enfant*, p. 95-96.

(5) Cf. Dewey : *op. cit.* p. 98-99.

« le développement naturel est un développement social, puisque les liens qui unissent l'individu à la société sont encore plus puissants que ceux qui l'unissent à la nature ». Eduquer, c'est donc tenir compte des conditions naturelles de la vie de l'enfant, mais aussi placer ce dernier dans le milieu social qui lui est indispensable. Pour atteindre ce but, l'école doit rompre avec le passé, briser le cadre intellectualiste et devenir une « communauté en miniature, une société embryonnaire », car elle est « une institution créée par elle pour accomplir une oeuvre spécifique : le maintien et l'amélioration de la vie sociale. Un système d'éducation, qui ne reconnaîtrait pas la responsabilité morale qui lui incombe de ce fait, serait caduc. Il n'accomplirait pas ce pour quoi il a été créé et ce qu'il prétend accomplir. Il est donc nécessaire de discuter toute la constitution et toute l'activité spéciale d'un système scolaire en se plaçant au point de vue de la position qu'il occupe dans la société et du rôle moral qu'il doit y jouer... L'école n'a pas d'autre fin que de servir la vie sociale. Aussi longtemps donc que nous nous bornerons à considérer l'école comme une institution isolée, nous ne saurons découvrir aucun principe moral directeur de son activité, parce que celle-ci sera sans objet et sans idéal. Il est vrai qu'on dit : l'école peut être envisagée au point de vue strictement individualiste. Elle se propose de développer harmonieusement les puissances de l'être humain. On prétend pouvoir définir d'une manière adéquate et complète le but de l'éducation en faisant abstraction de la solidarité sociale. Mais en procédant ainsi, on se prive de tout critère et de tout moyen d'attribuer une valeur quelconque aux termes qu'on emploie. On ignore donc ce qu'est un pouvoir de l'être humain, on ne sait ce qu'est un développement harmonieux, car un pouvoir n'existe que relativement à ce qu'il est destiné à produire, à la fonction qu'il doit servir. Il n'y a rien dans l'être humain qui, pris isolément, fournisse des fins et indique dans quel sens il faut développer une capacité. Si donc nous ne tenons pas compte de la vie sociale pour définir le but d'éducation, nous en revenons purement et simplement à la « psychologie des facultés de l'âme », lorsqu'il nous faut expliquer ce qu'est une capacité en général et quels sont les caractères spécifiques ». (6)

Selon Dewey, l'école a traversé dans les temps modernes trois révolutions dont elle a trop peu tenu compte : la révolution intellectuelle par la science, la révolution industrielle par les techniques, la révolution sociale par la démocratie. Or, l'éducation traditionnelle est inconciliable avec la démocratie, non seulement par son idéal individualiste, mais également par ses méthodes d'enseignement et de discipline, et par sa conception de la culture destinée presque exclusive-

(6) Cf. Dewey : *L'Ecole et l'Enfant*, p. 134.

ment aux classes supérieures. Elle « forme des citoyens qui n'éprouvent aucune sympathie pour le travail manuel et ne possèdent aucune directive leur permettant de concevoir les grands problèmes sociaux et politiques de notre époque ». (7) Dans l'école nouvelle, les programmes et les branches d'enseignement doivent prendre un caractère social. « La seule façon d'éduquer en vue de la vie sociale consiste à pratiquer celle-ci... L'école ne peut préparer à la vie sociale que si elle en réalise elle-même les conditions typiques... Sinon, elle apprend à nager sans entrer dans l'eau ». (8) C'est pour cette raison que Dewey exige l'introduction du travail manuel à l'école. « Le travail manuel doit être considéré dans sa signification sociale comme un type d'activité grâce à laquelle la Société se maintient comme moyen, pour l'enfant, de prendre contact avec les premières nécessités de la vie sociale, comme moyen, pour l'école, de devenir une véritable communauté de travail au lieu d'être un endroit isolé où l'on apprend des leçons ». (9) L'école que rêve Dewey est donc l'école active où l'on apprend en agissant, en acquérant le savoir par l'initiative et l'expérience personnelles et par l'esprit de coopération.

« Elle aura donc à réaliser les conditions suivantes : 1) l'élève devra pouvoir se vouer à des expériences sincères, sans parti pris, faisant corps avec une activité continue qui l'intéresse par elle-même ; 2) de cette activité doivent se dégager des problèmes qu'il peut comprendre et qui stimulent sa pensée ; 3) il doit pour cela posséder une information suffisante, et pouvoir observer de façon suffisante ; 4) tout en se souvenant des solutions suggérées par d'autres, il doit être seul responsable du développement méthodique de la solution qu'il apporte au problème ; 5) il doit avoir l'occasion de faire l'expérience de ses idées en les appliquant, afin de se rendre compte de leur signification et de découvrir lui-même leur validité » (10)

Dewey cite de nombreux exemples de centres d'intérêts pour cette éducation sociale : la construction d'un bungalow, donnant de l'intérêt à la géométrie, au calcul, à l'aménagement ; la culture des terrains qui l'entourent, l'administration de la ferme ; l'organisation du service postal ; la construction et l'entretien du mobilier de l'école ; l'histoire locale, les services municipaux d'une petite ville, l'imprimerie au service de l'école ; la composition de la grammaire par les élèves, la culture du jardin et le soin des animaux domestiques, le spectacle de la ville, la construction d'une maison, les mar-

(7) Cf. Dewey: *Schools of to Morrow*, p. 315-316, v. de Hovre: *Essai de philosophie pédagogique*, p. 93.

(8) Dewey: *Moral principles*, p. 14, v. de Hovre op. cit. 95-96.

(9) Dewey: *School and society*, p. 27.

(10) Ad Ferrière: *La démocratie et l'éducation selon J. Dewey*, Education 1927, p. 278.

chandises transportées et déchargées dans les ports et sur les fleuves, etc... Ainsi l'école cesse d'être un lieu « d'inactivité » et de passivité pour devenir un centre d'action, un atelier, une cour de récréation où l'enfant apprend à vivre, à travailler, comme à jouer avec ses semblables. Quant à l'éducateur, il est là pour empêcher son élève de s'égarer, pour l'aider et le seconder ; il se bornera au rôle de guide, d'observateur et d'interprète de toutes les manifestations extérieures de l'enfant ; il le stimulera et l'aidera à surmonter ses difficultés personnelles ; après avoir approfondi la psychologie spéciale de chaque élève, il l'adaptera utilement au but pédagogique qu'il poursuit. Tout en possédant une culture générale, le maître sera donc un psychologue de premier ordre pour savoir interpréter correctement les actions de ses élèves au milieu de leurs jeux et pendant qu'ils travaillent.

Dans son livre *« Les Ecoles de Demain »*, Dewey a décrit plusieurs écoles américaines qui réalisent son idéal éducatif. Fontègne donne le résumé suivant de l'Ecole de Mrs. Johnson à Fairhope (Alabama) :

« La méthode qui y est employée est appelée « organique », car elle suit le développement naturel de l'individu. Les enfants sont divisés en groupes, désignés sous le nom de « classes de vie » (Life Classes) : le travail est arrangé de façon à fournir aux élèves les expériences nécessaires au développement de leur corps et de leur esprit.

A Fairhope, les enfants font le travail ; quant au maître, il est là pour les aider à savoir et non pas pour leur faire leur tâche. Si les livres sont autorisés, ce n'est pas pour exciter l'enfant à y puiser les connaissances, mais uniquement pour l'habituer à s'en servir. Pas de leçon assignée ; on discute ensemble le texte choisi. Cette façon de procéder stimule au plus haut point l'amour pour les livres.

Quant aux disciplines scolaires, les voici : pour les élèves des classes inférieures : exercices physiques, histoire naturelle, musique, travail manuel, géographie physique (field geography), récits et histoires, culture des sens, conceptions fondamentales des nombres, « dramatisations » et jeux.

Dans la seconde classe, on y ajoute le dessin et la géographie descriptive. Inutile de dire que les leçons d'histoire naturelle et de géographie physique sont toujours données hors de la classe. Les enfants, écrit Dewey, vont dans les champs et dans les bois, examinent les arbres et les fleurs ; posent des questions à ce sujet ; observent les différences des écorces, des feuilles et des fleurs ; se disent, l'un à l'autre, ce qu'ils pensent et utilisent leurs livres pour répondre aux questions que les arbres et les plantes leur ont suggérées. Ils apprennent la signification des mots pistil, étamine et pétale avec les fleurs qu'ils ont cueillies ; suivent l'abeille portant le pollen de fleur en fleur . . . Individuellement, les élèves sont encouragés à raconter à toute la classe ce qu'ils ont pu apprendre à la maison, à apporter des fleurs de leur jardin ou à dire ce qu'ils savent des choses qu'ils ont vues. La classe visite une ferme voisine ; y reconnaît autant de végétaux que possible, apprend les noms et caractéristiques de ceux dont elle n'a pas encore entendu parler. De

retour en classe, on dresse une liste des plantes dont on se rappelle le nom, et ainsi se trouvent combinées les leçons d'histoire naturelle et d'écriture. L'école possède un jardin, où les enfants apprennent à bêcher, à râtelier, à planter, etc. . . . Le travail manuel est fort en honneur à Fairhope; il y est expressément subordonné à la croissance physique. Son but est d'habituer l'enfant à coordonner de mieux en mieux ses mouvements musculaires, à se servir des instruments ordinaires de la vie, puis des outils de l'artisan. S'il est doué d'initiative, s'il a l'esprit d'invention, ses énergies trouvent là une voie naturelle et agréable. S'il est rêveur et peu pratique, il acquiert du respect pour le travail manuel . . . Les récits et la « dramatisation » — qui sont en connexion étroite — jouent un grand rôle dans cette école. On raconte, tout d'abord, aux enfants, des histoires ayant une valeur littéraire, et dont le sujet est adapté à leur âge; puis ce sont eux qui narrent les récits dont on les a entretenus hors de l'école. Vers la neuvième ou la dixième année, alors qu'ils ont appris à lire, ils se racontent ce qu'ils ont lu de la mythologie grecque, de l'Iliade et de l'Odyssée qui sont leurs thèmes favoris (11).»

II. — KERSCHENSTEINER ET L'« ARBEITSSCHULE ».

G. Kerschesteiner est un disciple de Dewey. Ancien conseiller scolaire et directeur des écoles de la ville de Munich, il est surtout connu comme le grand théoricien de l'« *Arbeitsschule* », terme qu'il faut entendre dans le sens d'Ecole Active et non seulement d'école professionnelle ou d'école du travail. Par suite de sa longue expérience pédagogique, de ses propres réflexions sur le problème éducatif et ses réformes scolaires pratiques, l'oeuvre de Kerschesteiner présente une portée considérable et une valeur de premier ordre. (1)

Kerschesteiner part du même principe que Rousseau : « l'enfant se forme par un travail intérieur de croissance, et une acquisition ne devient réellement chair de sa chair que si elle a été élaborée par un véritable travail personnel ». « Chaque homme a son chemin tracé en lui et, s'il le cherche avec droiture, il le trouve. Ce que les autres peuvent y ajouter, c'est uniquement ce qu'ils ont de commun avec lui. Pour qu'une fécondation réelle ait lieu, il faut toujours que celui qui reçoit soit du même type que celui qui donne ». « Si la formation du caractère est le but ultime de toute éducation, poursuit Kerschesteiner, la meilleure organisation scolaire est celle qui donne au caractère l'occasion de se développer.

(11) Fontègne: *Manualisme et Education*, p. 170-174.

(1) Fils d'un simple commerçant de Munich, Kerschesteiner devint à 17 ans instituteur-adjoint et, poursuivant ses études supérieures, il passa, en 1883, le doctorat de philosophie. Après quelques années d'enseignement aux gymnases de Nüremberg et de Munich, il occupa de 1895 à 1918 les postes de conseiller scolaire et de directeur des écoles de la ville. Jusqu'à sa mort, survenue en 1932, il ne cessa de préciser et de défendre ses conceptions dans une série d'ouvrages qui le rendirent célèbre dans toute l'Europe et jusqu'en Amérique.

Or, le caractère ne se développe que par l'action et par une action de plus en plus attentive, approfondie et réfléchie, le jugement moral se trouvant du même coup systématiquement éclairé. Plus il y aura de corrélation entre le travail de l'enfant à l'école et ses aptitudes pratiques, mieux aussi nous pourrons prétendre exercer une influence sur son caractère moral, en particulier sur sa conscience du devoir et son sentiment de la responsabilité ». (2)

Kerschensteiner estime que la profession est l'élément essentiel de la vie de l'homme. Dans sa vie publique, l'homme se trouve attaché à l'étroite perspective égoïste pour faire partie de la communauté professionnelle. La profession est une « vocation » intérieure, elle n'est pas une charge, mais un devoir moral qui fait valoir ses droits sur les intérêts, les inclinations et les instincts individuels. C'est dans la communauté professionnelle que l'on retrouve l'origine de l'amour du travail, de la sobriété et de l'économie. L'éducation professionnelle n'est pas instruction professionnelle; elle est, au contraire, éducation complète de l'homme, et les travaux manuels y jouent un rôle capital.

« Le travail manuel n'intéresse pas seulement l'apprentissage. Il constitue un admirable instrument de culture, mais pas de la façon dont en général ses partisans entendent l'employer, c'est-à-dire, en l'adjoignant, comme moyen spécifique d'exciter l'activité, à n'importe quelle matière d'enseignement: on ne fait pour de bon ni de l'histoire, ni du travail manuel, quand on prétend intéresser l'écopier au Moyen-Age en lui faisant modeler des châteaux-forts. Le travail manuel n'a de valeur culturelle qu'exécuté pour lui-même, à titre de métier spécial d'enseignement, sous la direction d'un maître techniquement capable, comme une discipline valable par ses résultats propres . . . Ainsi entendu, il est capable de servir puissamment le développement actif des capacités de l'élève, parce qu'il répond à des intérêts constants et forts de l'activité enfantine . . . Pratiqué pour lui-même et avec le sens de sa valeur sociale, il offre à tous les écoliers un moyen de culture adapté à des intérêts propres à leur âge; il offre au plus grand nombre d'entre eux le moyen de culture souverain, le principe essentiel de la formation de leur caractère . . .

De cette conception du travail manuel découlent plusieurs corollaires qui caractérisent bien la pédagogie de l'école du travail.

« 1) Pour retrouver chez l'enfant la source créatrice de la discipline enseignée, il ne faut lui proposer de réaliser par son effort intellectuel que ce qu'il est capable d'acquiescer spontanément . . . On ne doit point lui proposer de réaliser une notion historique sans rapports avec son actuelle curiosité imaginative. Il faut, d'autre part, s'efforcer de discerner la vocation professionnelle qui paraît déterminer sa nature mentale et les conditions sociales de sa vie, ainsi que

(2) Cité par E. Huguenin: *G. Kerschensteiner*, Education 1931 à 1932, p. 471-472.

le type spirituel (théorique, esthétique, social, religieux . . .) selon lequel se développe spontanément son caractère, et choisir en conséquence les matières d'enseignement et les voies de culture morale, qui correspondent le mieux à ses dispositions.

2) Pour que par l'exercice scolaire s'éveille et se maintienne l'intérêt propre de l'enfant, il est indispensable d'aider ses facultés d'expression à atteindre des réalisations précises. Sans doute, le petit écolier du jardin d'enfants peut-il avoir satisfaction par le simple exercice de ses facultés dans le jeu manuel, qui n'aboutit pas à des réalisations valables. Mais un tel intérêt est essentiellement passager: entre dix et douze ans, l'enfant qui, auparavant, se plaisait à dessiner par jeu et sans nulle technique, se désintéresse du dessin; les moyens de progrès ne lui sont pas fournis par une instruction régulière. Il n'en va pas autrement de toutes les autres disciplines et notamment du travail manuel qui ne demeure objet d'intérêt que si, dès l'école élémentaire, il est proposé à l'enfant comme une matière d'enseignement qu'il s'assimilera par des exercices guidés . . .

3) Dernier corollaire: il serait vain de prétendre enseigner, . . . conformément aux exigences de l'assimilation intellectuelle, une grande masse de matières. Il faut choisir entre l'extension et la profondeur. «L'école de travail est celle qui choisit la profondeur et s'efforce de produire avec un minimum de bagage de connaissances un maximum d'habileté, de capacité et de joie au travail, au service de l'inspiration sociale» (3).

Partant de ces principes, Kerschensteiner attribue à l'école trois tâches essentielles :

«La première consiste à préparer l'enfant à sa future vocation qui, pour l'immense majorité des hommes, consiste dans des occupations purement manuelles et ceci pour deux raisons:

a) parce que toute communauté humaine emploie infiniment plus de travailleurs manuels que d'intellectuels.

b) parce que les aptitudes de la grande masse des hommes les orientent vers le travail manuel . . .

Une école primaire doit posséder des ateliers, des jardins, des cuisines, des laboratoires, pour développer l'activité manuelle des enfants; c'est là l'unique base sérieuse aussi bien de l'instruction générale que de l'enseignement professionnel.

L'école primaire ne vise pas à donner au futur ouvrier manuel des connaissances relatives aux métiers, aux outils, aux machines, aux matériaux; elle cherche à développer les organes nécessaires à l'exercice de sa profession, à donner l'habitude du travail consciencieux, le goût du fini, l'intelligence et le plaisir au travail. L'enfant qui a acquis ces qualités par la pratique d'un métier comme la menuiserie, par exemple, les possède pour toujours et les appliquera à n'importe quel travail manuel exigé par la profession . . .

La deuxième tâche de l'école publique est la formation du caractère, et le moyen, qui s'offre à elle pour y parvenir, consiste à donner

(3) Cf: Devolvé: Revue pédagogique 1923, tome 84, p. 313, ss.

une signification morale au travail professionnel. La notion de collaboration est encore étrangère à l'école, bien que les grands éducateurs modernes (Fichte, Pestalozzi, Lietz, Dewey) aient montré la nécessité de la transformer en «communauté de travail», étant donné qu'il y a dans la coopération un facteur essentiel de formation morale . . .

La troisième tâche de l'école consiste à développer chez l'enfant l'ambition de contribuer, par son travail professionnel et par le développement de sa personnalité, au progrès de la communauté dont il fait partie. Ce n'est pas, à proprement parler, un enseignement civique, car le manque de maturité rend une telle formation impossible à l'école primaire» (4).

Kerschensteiner s'est également préoccupé de l'enseignement secondaire, et la solution, qu'il apporte aux problèmes que cet enseignement pose, mérite toute notre attention.

«Le but que Kerschensteiner assigne à l'enseignement secondaire est la préparation des travailleurs intellectuels. Pour atteindre ce but, le programme des études secondaires doit comprendre deux parts:

1) un certain nombre de branches judicieusement choisies parmi les langues, les sciences et les mathématiques, branches qui, à cause de leur contenu objectif, sont propres à constituer une discipline pour tous les esprits.

2) Des branches dites de culture, répondant aux intérêts dominants de l'individualité . . . La partie qui comprend les branches de culture proprement dite (histoire, art, morale, religion, etc.) serait variable et adaptable à chaque élève.

Pour que les programmes actuels répondent à l'exigence que nous venons de formuler, il y aurait lieu:

1) De les décharger de toutes les branches théoriques qui font double ou triple emploi pour le développement d'une même faculté intellectuelle.

2) De les compléter, en ajoutant d'autres branches fournissant un aliment à tous les intérêts essentiels de l'élève.

En résumé, en ce qui concerne l'école primaire, la transformation préconisée par Kerschensteiner est la suivante: 1) Faire une plus large part aux activités pratiques. 2) Enseigner les techniques (lecture, écriture, calcul, dessin) en relation avec la vie réelle, de façon que l'enfant en comprenne la valeur.

Les mêmes mesures devraient être appliquées aux classes inférieures des écoles secondaires. Quant au degré supérieur de l'école secondaire, il devrait comporter une double section:

(4) Cf: E. Huguenin, art. cit., p. 474, ss.

a) Une école de type théorique : . . . il faudrait la décharger des matières qui font double emploi pour la formation de l'esprit, et la compléter par d'autres branches qui développeraient des aspects de l'individualité jusqu'ici négligés.

b) Pour le type pratique, un gymnase technique dont le modèle reste à déterminer.

A l'intérieur de ces deux types d'écoles, la spécialisation des élèves se produirait plus ou moins tôt, à mesure que leur psychisme se révélerait et se définirait. Elles seraient véritablement des établissements d'éducation conduisant à la culture générale par le chemin d'une spécialisation dont la nature serait déterminée par l'individualité de l'élève» (5).

Au prix de longs efforts, Kerschensteiner a pu mettre en pratique un grand nombre de ses idées dans le cadre officiel des écoles de la ville de Munich. Malheureusement les réalisations sont restées partielles et imparfaites ; depuis quelques années, elles ont été pratiquement supprimées, l'esprit libéral qui les animait ne cadrant pas avec la doctrine nationale-socialiste. Voici, d'après Fontègue, l'emploi du temps d'une école primaire de Munich :

«Si l'on examine avec attention l'emploi du temps, on y verra la place importante des enseignements qui touchent directement à la vie : pour les garçons, cinq heures de sciences naturelles dans des laboratoires des mieux agencés ; quatre heures de travaux manuels dans des ateliers qu'envierait plus d'un artisan ; quatre heures de calcul et de géométrie pratiques ; bref, presque la moitié du temps consacrée au travail productif ; pour les filles, même horaire, avec une mention toute spéciale à l'enseignement ménager qui, cela va sans dire, ne peut qu'être essentiellement pratique.

Les élèves-garçons des 8 classes münichoises sont tenus de passer 6 mois à l'atelier de menuiserie et 6 mois à celui d'ajustage. La technologie des matières premières (bois et fer surtout) va de pair avec les exercices pratiques et la technologie des outils. Le but de cet enseignement d'atelier, comme le dit l'inspecteur scolaire Ignaz Schmid . . . , n'est pas de préparer à un métier spécial, mais de fournir à la main une certaine habileté, d'amener à l'amour du travail technique, de faire apprécier davantage le métier, et, par dessus tout, d'habituer à la précision, à la propreté, à l'exactitude et à l'ordre.

Il nous a paru utile de relever dans les idées qui ont présidé à l'élaboration des programmes münichoises celles qui ont trait à la méthode à employer dans les travaux manuels :

1) Le modèle à étudier est mis entre les mains de chaque élève et étudié en détail, d'après les principes de la méthode inductive ;

2) La pièce à exécuter est dessinée à l'échelle 1:1 (plan, coupe, élévation, projection oblique à 45°) ;

3) Ce dessin terminé, l'élève exécute la pièce, le maître montrant, une à une, les diverses phases de fabrication ;

(5) Cf. E. Huguenin, art. cit., p. 476, ss.

4) Sur la feuille à dessin sont notés, au fur et à mesure du travail, les différents outils employés, en même temps que sont données toutes les explications utiles, relativement à leur technologie.

5) Chaque élève tient un livret de travail, dans lequel sont notées la pièce à exécuter, ses mesures, la valeur de la matière première, le temps employé, la valeur de l'objet terminé, la valeur du travail produit.

Chaque cours (de travail manuel) comporte, au début, un entretien sur l'ordre et la discipline des ateliers; des indications sommaires relatives à la matière première et à sa structure, à l'établi, à la scie, et aux outils principaux. 15 exercices sont prévus pour les six mois à passer à l'atelier de menuiserie, et 12 à l'atelier d'ajustage. Entre temps les meilleurs élèves exécutent quelques travaux spéciaux . . . L'enseignement des travaux manuels est confié à des «Gewerblehrer» qui sont de véritables gens de métier» (6).

En ce qui concerne les classes de perfectionnement, dans lesquelles Kerschensteiner a pu réaliser le mieux son idéal éducatif, elles étaient guidées par les principes suivants :

«En première année, l'enseignement du travail est étroitement uni à l'enseignement intuitif; il s'étend à la couture, au tricotage, au tressage, au travail du bois, au jardinage et aux occupations domestiques.

Garçons et filles participent au même enseignement, de sorte que les garçons sont initiés aux travaux de couture et les fillettes au travail du bois . . .

Le système des communautés de travail est organisé aussitôt que possible.

4) Il nous a paru intéressant de relever de quelle manière l'activité manuelle des enfants était en rapport avec le programme officiel de l'enseignement intuitif et de quelle façon était appliqué le système des centres d'intérêts.

Voici ce qui est fait en première année:

a) Salle de gymnastique et cour de récréation: confection de bâtons en bois, d'échelles, de poignées pour cordes de jeux, d'une corde à sauter.

b) Dans la rue: confection de cubes en bois, d'une petite armoire en bois, d'un camion simple au moyen de bobines à fil et de planchettes.

c) Le jardin en automne: confection de tuteurs pour fleurs, de petits sacs en gaze pour semences.

d) La fête de Noël: porte-serviette; boîte à constructions.

e) Neige et glace: tressage d'un paillason; confection d'un traîneau en bois.

f) Chez la couturière: une règle graduée; patrons pour vêtements de poupée. Linge de poupée, d'après coupes faites par les élèves.

(6) Fontègne : *Manualisme et Education*, p. 187-191.

g) à l'Eglise, à Pâques: coloration d'oeufs de Pâques.

h) Le jardin scolaire au printemps: confection de caisses à fleurs, d'une petite barrière en bois. Semer et planter. Tressage d'une corbeille pour fleurs, d'un panier à fruits en rafia.

i) Chez la fruitière: modelage de fruits.

A côté de ces travaux manuels, Kerschensteiner a introduit certaines occupations comme: ordre et propreté de la salle de classe et de la salle de travail (balayage, époussetage, nettoyage, lavage); aide des enfants dans la préparation des pâtisseries de Noël et d'oeufs de Pâques.

Quant au programme de deuxième année, il comporte:

a) L'école: esquisse au tableau. Confection, en classe de tricotage, d'un linge pour essuyer le tableau. Représentation graphique d'un tableau, d'un porte-plume, d'un crayon d'ardoise.

b) Maison en construction: les élèves construisent une maison en bois (travail collectif). Représentation graphique et découpage de maisons.

c) Jardin scolaire en automne: les caisses à fleurs confectionnées en première année sont ensemencées. Dessin de formes de fleurs, découpage et confection d'un bouquet (travail de collage).

d) La montre: confection de cadrans en carton avec aiguilles mobiles. Cadran en bois avec aiguilles en métal achetées dans le commerce. Un cadran solaire. Un hydromètre. Les fillettes tricotent des mitaines.

e) La cuisine: à l'atelier de menuiserie, confection d'une planche et d'un rouleau pour le travail des pâtes. Les fillettes tricotent un linge pour saisir la vaisselle; les garçons dessinent et découpent des fourneaux de cuisine.

f) Chez le menuisier: confection à l'atelier d'une chaise (paille). Visite d'un atelier scolaire pour grands élèves. Dessin et découpage d'outils.

g) Buanderie: lavage. Tressage d'une corbeille à couture.

h) Les cinq sens. Rien de particulier comme exercices manuels.

i) A l'aquarium et au terrarium de l'école: un aquarium est aménagé en présence des élèves. Les enfants construisent à l'atelier des caisses pour l'élevage des vers à soie. Observation du développement des chenilles. Dessin de papillons.

j) Sur l'Isar (rivière qui baigne Munich): un pont en bois (travail collectif). Garçons et filles confectionnent des fanions pour les futures excursions dans la vallée de l'Isar.

k) Dans les promenades: travaux pratiques de jardinage. Soins aux plantes. Dessin de feuilles, fleurs et fruits observés, etc.» (7)

III. — WYNEKEN ET LA « JUGENDKULTUR ».

Recherchant les origines de l'Education Nouvelle en Allemagne, Mlle Huguenin écrit: C'est à la « renaissance de l'idéalisme, connue sous le nom de « néo-humanisme », qu'il faut rattacher en Allemagne le mouvement de la réforme

(7) Fontègne : op. cit., p. 196-197.

de l'éducation. Les «*Landerziehungsheime*» (Ecoles nouvelles à la campagne) dans les milieux cultivés et les «*Wandervögel*» (Oiseaux migrateurs) dans la petite bourgeoisie ont restauré les traditions de liberté et de culture que les grands penseurs allemands avaient fait rayonner bien au-delà des frontières de leur pays... Malheureusement le prix élevé de l'écologie réservait l'accès des «*Landerziehungsheime*» aux classes riches. Mais le besoin d'une réforme de l'éducation était si généralement ressenti en Allemagne, que des rangs de la petite bourgeoisie s'éleva un mouvement d'émancipation plus vaste, au programme plus vague et un peu romantique à la fois, protestation contre la fausse réalité du monde bourgeois et de l'idéal bourgeois, et expression d'un besoin de beauté et d'idéalisme dans la vie quotidienne. Cette aspiration pousse la jeunesse laborieuse des grandes villes vers la nature: «*Zurück zur Natur*». A 100 ans de distance, l'Evangile de Rousseau était entendu par des milliers d'adolescents étouffant entre l'école, l'usine et les mesquineries de la vie familiale. Les «*Wandervögel*» ressuscitèrent l'art et les coutumes populaires, les chansons et les danses provinciales; ils remirent en honneur les voyages à pied et les nuits à la belle étoile; ils inaugurèrent des relations plus simples et plus vraies entre les sexes; ils découvrirent de nouvelles formes de relations sociales et de nouvelles joies, expression de l'adolescence; bref, ils étaient sur le point de créer une culture nouvelle. Mais ce mouvement, si sympathique à tant d'égards, ne fut qu'une protestation et une évasion hors du réel; il ne sut pas prendre position dans les questions que posait la vie sociale; aussi l'épreuve de la guerre lui fut-elle trop rude, et il ne tarda pas à décliner devant d'autres tentatives de réforme de la vie sociale, celles de la «*Freie Deutsche Jugend*», en particulier. Cependant, un éducateur formé par les «*Landerziehungsheime*», Gustav Wyneken, avait eu l'idée de coordonner ce mouvement avec celui des «*Wandervögel*», en proposant pour tâche à la jeunesse allemande la création d'une nouvelle culture (*Jugendkultur*) et le renouvellement de son idéal par l'adoption de celui des «*Landerziehungsheime*». Comprenant que le mouvement des «*Wandervögel*» se perdait dans le romanesque et la sentimentalité s'il n'était dirigé vers les réalités plus hautes, Wyneken aurait voulu amener la jeunesse à opérer elle-même la réforme de l'école officielle. Il a répandu cette conception en Allemagne par une série d'écrits retentissants qui constituent une critique aiguë de l'éducation telle qu'elle a été conçue jusqu'aujourd'hui, par l'école aussi bien que par la famille, et dont le point principal est que les générations adultes ont inventé l'éducation comme un moyen d'asservir la jeunesse... De nos jours, dit-il, on tente de l'asservir pour des fins économiques: on lui présente le combat pour la vie comme une chose essentielle, et on lui offre l'art et la religion comme de simples dis-

tractions. L'école est un appareil de domination. Quant à la famille, elle ne s'entend guère qu'à amollir l'enfant, ce qui est tout le contraire d'une éducation ». (1)

Wyneken est en opposition avec Key et Gurlitt : il rejette leur subjectivisme et leur individualisme. Pour lui, l'éducation et la famille sont deux choses bien différentes, qui ne doivent avoir aucun rapport : la famille ne peut dégager qu'un sentiment de bien-être et d'égoïsme familial, non de don à la collectivité. L'ancienne école ne répond pas à l'idéal social nouveau. Wyneken caractérise le gymnase allemand, où l'on enseigne les humanités, comme une prison où se fait un travail étranger à la vie. Le latin et le grec disparaîtront un jour des programmes, pour faire place à des études qui présentent plus d'intérêt pour la culture nationale. L'enfant se fera une connaissance scientifique du monde par l'étude des mathématiques, des sciences de la nature et de la sociologie. L'école que rêve Wyneken (2) est la « *Freie Schulgemeinde* », qui cherche à organiser la vie de l'enfant pour le rendre autonome et responsable. Elle supprime l'abîme qui a séparé jusqu'ici maîtres et élèves, en créant entre eux des relations amicales. Dans cette école, la jeunesse se sentira heureuse de vivre à sa façon et selon sa nature, et d'être conduite progressivement vers les devoirs de la vie. Le *self-government* des élèves y est institué : maîtres et élèves sont camarades et discutent en commun, parce qu'ils sont les compagnons du même « travail spirituel » ; c'est dans la nature que, libre de tous liens imposés du dehors et de tous les préjugés de la société, la jeunesse doit mettre en valeur toutes ses forces intérieures et retourner à la simplicité de la vie. Par les excursions, les fêtes collectives, il se forme un esprit de camaraderie nouveau, une véritable conscience collective, développant dans les jeunes le sens social. Un comité d'élèves règle chaque semaine les affaires de la « *Gemeinde* ». Il y a des chefs dont la plupart sont des élèves âgés, et ceux-ci peuvent même devenir des instituteurs.

Wyneken est un véritable pédagogue révolutionnaire ; malgré ses exagérations (qui se manifestent très nettement dans la revue, éditée par lui, « *Der Anfang* »), il faut reconnaître la valeur de certaines de ses critiques adressées à l'école traditionnelle et rendre hommage à ses efforts pour introduire à l'école plus de confiance et d'amour.

(1) E. Huguenin : *Education et Culture d'après Kerschensteiner*, Paris 1933, p. 10-16.

(2) Cf. ses oeuvres : *Schule und Jugendkultur*, Jena 1913 ; *Was ist Jugendkultur?* München 1914 ; *Die neue Jugend*, München 1914 ; *Der Kampf für die Jugend*, Jena 1920 ; *Revolution der Schule*, Leipzig 1924.

Parmi les nombreux pédagogues qui ont orienté la pédagogie nouvelle dans une voie sociale, nous nous bornerons encore à citer :

1) P. Natorp (3) qui a créé en Allemagne le mouvement anti-herbartien par ses conférences, lors des cours de vacances à Marbourg (1879-1898), sur « *Herbart, Pestalozzi et la tâche actuelle de la pédagogie* », et remis en honneur la pédagogie de Pestalozzi. Natorp défend une conception socialiste de la vie, qu'il appelle lui-même « monisme social » : « C'est une erreur éternelle de croire, dit-il, que l'on est un individu; dans chacun des battements de notre vie individuelle retentit, en effet, physiquement et psychologiquement, la vie de la communauté » (4). L'idéal le plus élevé est l'idéal collectif, car l'individu, la moralité, la science et toutes les autres activités humaines ne sont que des moyens pour favoriser la communauté, « l'élévation du genre humain tout entier à la hauteur de la nature humaine ; l'éducation du peuple, c'est-à-dire de tous les travailleurs par le travail et par la coopération jusqu'au plus haut degré de culture scientifique, morale et esthétique, et cela dans la communauté, par la communauté, en tant que communauté ». (5) Natorp a lui-même caractérisé sa pédagogie de « pédagogie sociale » (*Sozialpädagogik*), et il affirme qu'elle est « radicale dans sa doctrine et réformatrice dans sa pratique ». (6) Au centre de l'idéal éducatif se trouve la communauté. « En fait de détermination du but de l'Education, l'individu ne possède aucune valeur, il en est simplement le matériel. L'individu ne saurait être la fin de l'éducation ». (7) « En dernière instance, c'est la communauté seule qui éduque ; sous tous rapports, la formation de l'homme est, tout à la fois, une tâche de la communauté et le fondement de la vie sociale ». (8) C'est dans l'organisation de la communauté à l'école que Natorp voit le moyen le plus important de la formation de la volonté ; comme Pestalozzi, il met en relief l'importance de l'éducation familiale, et demande que les écoles deviennent des communautés de travail, c'est-à-dire des écoles actives à caractère social très prononcé.

(3) Il est né à Düsseldorf en 1854, et après ses études à Bonn et à Strasbourg, il devint professeur de philosophie en 1893. Voici ses principales oeuvres philosophiques et pédagogiques: 1) *J. H. Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen*, Leipzig 1909. 2) *Idealismus Pestalozzis* (1919). 3) *Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre* (1908). 4) *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft* (1898 et 1908). 5) *Philosophie und Pädagogik* (1919). 7) *Genossenschaftliche Erziehung als Grundlage zum Neubau* (1920).

(4) Natorp: *Religion innerhalb der Grenze der Humanität*, p. 2.

(5) Natorp: op. cit., p. 62.

(6) Natorp: *Philosophie und Pädagogik*, p. 131.

(7) Natorp: *Sozialpädagogik*, p. 273.

(8) Natorp: op. cit. p. 204.

2) *Robert Seidel*, (9) le grand promoteur des Ecoles du travail en Suisse :

«Par nature, l'homme est, dit Seidel: 1) un être physique et sensitif, 2) un être politique et social, 3) un être technique et artistique, 4) un être pensant et voulant, 5) un être compatissant et moral. Pour chacune de ces parties constitutives, il reçoit, en naissant, des dispositions héréditaires, c'est-à-dire «des germes et des bourgeons, qui sont les sources de la force, du vouloir et de l'effort». C'est dire qu'elles demandent à être cultivées par l'action . . . L'homme n'est précisément heureux que lorsqu'il peut développer et cultiver ces dispositions innées. Et, non seulement, il fait ainsi son bonheur, mais encore il se rend utile à la société . . . Le vrai pédagogue social ne sera donc point un fanatique de l'éducation artistique ou de l'éducation du raisonnement, mais l'«apôtre de l'éducation humaine harmonieuse». Et cette éducation harmonieuse ne néglige aucun des bons côtés de la nature humaine, puisqu'elle tient compte de ce qui est physique, intellectuel, technique, moral et social dans l'homme. D'autre part, elle sert ce dernier en tant qu'individu isolé et que membre d'une communauté sociale et politique, et répond ainsi, en même temps, aussi bien aux exigences de la pédagogie individuelle qu'à celles de la pédagogie sociale. De même, elle développe régulièrement et harmonieusement toutes les bonnes dispositions et forces de l'homme et, «par le travail manuel et l'activité indépendante, par l'intuition et les observations personnelles, par l'enseignement et la direction donnés en vue de penser librement, par la communauté et le gouvernement de soi-même, par la discipline des autres et la discipline de soi-même, on en arrive à former des hommes au savoir, au savoir-faire et au vouloir harmonieux, des hommes d'harmonie dans la pensée et dans l'action, dans la force et dans la douceur, dans la raison et dans l'amour, dans la justice et l'accomplissement du devoir, dans la fidélité et le dévouement au peuple et à l'humanité». (R. Seidel). Bref, l'éducation harmonieuse est à la fois pratique et théorique, technique et artistique, sociale et politique, intellectuelle et morale, belle et bonne en même temps. Quant aux pierres angulaires de cette éducation toute nouvelle, ce sont le travail manuel pédagogique, le principe du travail manuel, la méthode du travail manuel» (10).

(9) Cf. R. Seidel : *Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozialpädagogik*, 1915 (Zürich).

(10) Fontègne: *Manualisme et Education*, p. 40-42.

CHAPITRE TROISIÈME

LE ROMANTISME PEDAGOGIQUE.

Inspirés par un véritable romantisme et défenseurs d'un « retour à la nature » qu'ils considèrent comme la condition de tout progrès dans l'éducation des enfants, de nombreux pédagogues ont, depuis Rousseau, tenté des réformes pratiques (1) pour parer à l'insuffisance de l'éducation traditionnelle. Ce sont d'une part les créateurs des écoles expérimentales comme : Basedow, Pestalozzi et Froebel, et d'autre part, les fondateurs des Ecoles Nouvelles. Ces réformateurs partagent le même amour de l'humanité et le même respect de la liberté et de la dignité de l'enfant.

(1) Avant Rousseau, il faut citer :

a) St-Jérôme, selon lequel il ne faut « pas de compression, pas de contrainte », mais on doit « faire aimer » à l'enfant ce qu'on lui fait faire : « faites-lui faire par amour ce qu'il est obligé de faire par devoir afin qu'il regarde l'étude plutôt comme un divertissement que comme un travail ». Comment l'enfant doit-il apprendre à lire ? « Faites-lui faire des lettres de bois ou d'ivoire afin qu'il s'en serve pour jouer et qu'il s'instruise en jouant. Mais il ne faut pas se contenter de ce qu'il appelle les lettres sans suite et qu'il en répète les noms par coeur, comme une chanson : il faut les mêler souvent ensemble afin qu'il les distingue non seulement par le nom, mais encore par la vue. »

b) Gerson qui, dans son ouvrage essentiel, « *Conduite des enfants au Christ* », recommande la douceur, la patience et la vigilance : « Les petits enfants, dit-il, sont plus facilement conduits par les caresses que par la crainte ». Le maître doit aimer ses élèves comme un père aime sa famille, éviter toute violence et surtout les châtiments corporels.

c) Le pédagogue et humaniste espagnol Vivès (1492-1540) qui exigeait des bases psychologiques pour tout système d'éducation. Cf : son ouvrage : *De tradentis disciplinis* (1531).

d) Victor Rambaldoni (1378-1446), connu sous le surnom de Victorin de Feltre, se place parmi les premiers humanistes italiens, à côté de Pétrarque son contemporain. Il fit ses débuts dans la pédagogie et devint ensuite précepteur, professeur et directeur de différents établissements. Finalement, il fut appelé à Mantoue, en 1423, par le duc Gian Francisco Gonzaga, pour y réformer l'Ecole de la Cour, où étaient élevés les fils du prince et d'autres gentilshommes. Sous son influence, cette école méritait bientôt le nom de « Casa Giocase », c'est-à-dire « Maison Joyeuse ». Son idéal était d'adapt-

I. — BASEDOW: LE PHILANTHROPINISME.

Parlant de l'éducation dans les écoles allemandes à la fin du XVIII^e siècle, Salzmann dit: « A cette époque, la jeunesse était, pour la plupart des enfants, un temps très pénible. L'enseignement était dur et d'une sèche sévérité (*herzlos*). La grammaire était martelée dans la mémoire, ainsi que des citations de l'Ecriture et des couplets de cantiques... Les salles de classe étaient sombres et mélancoliques. Personne n'avait idée que la jeunesse pouvait faire quelque chose avec amour et que les yeux pouvaient servir à autre chose qu'à lire et à écrire ». (1) Cet état de choses explique l'ovation faite à l'*Emile* de Rousseau dont « l'interprète et le traducteur spirituel » (d'après l'expression de J.-P. Richter) fut J.-B. Basedow.

Né à Hambourg en 1723, Basedow développa dans ses nombreux ouvrages la thèse de la bonté originelle de la nature humaine, et la nécessité de faire disparaître les abus et les préjugés créés par la société. Il réclama un enseignement plus sensible et plus réel, et exigea que l'on présentât à l'enfant des choses et non des mots et des formules toutes faites.

Un court résumé de son « *Livre élémentaire* » (paru en 1774 en quatre volumes) donne une idée précise de la nouvelle méthode pédagogique de Basedow.

« La première partie, ou Livre de la méthode, était une sorte de manuel de pédagogie à l'usage des parents et des maîtres. La seconde, le Livre élémentaire proprement dit, contenait une série de traités sur les éléments de toutes les sciences. Et que voulait Basedow par ce nouvel Orbis pictus? Pour Basedow comme pour Locke, l'instruction a moins d'importance que l'éducation. En fidèle disciple de Rousseau, il voue l'instruction aux connaissances d'une utilité immédiate pour les besoins ordinaires de la vie. Il donne, en conséquence, aux exercices physiques et aux travaux manuels une place considérable dans son plan d'éducation. L'étude des langues et des sciences a un caractère essentiellement pratique. Le latin sera conservé, mais seulement comme langue parlée. Le grec, qui ne sert qu'aux théologiens et à quelques savants, est sacrifié sans regret. La grammaire et la rhétorique sont des inutilités pour l'éducation. L'histoire ne servira qu'à illustrer des préceptes de morale. Enfin, certains arts utiles, comme le dessin, la peinture, la musique, la danse, même l'art de l'acrobate et de l'escamoteur, et quelques visites dans les ateliers et les fabriques compléteront l'éducation du jeune bourgeois élevé

ter le Christianisme à l'antique éducation grecque, qui demandait avant tout le développement harmonieux du corps et de l'esprit. Il s'opposait absolument aux punitions corporelles pour les études; les idées de Victorin de Feltre sur les exercices physiques furent adoptés successivement par Pandolfini, Albertini, Rabelais et, à travers les écoles de Basedow, Salzmann, sont arrivées jusqu'à nous.

(1) Cf: *Ameisenbüchlein*, Leipzig, p. 4.

d'après la nouvelle doctrine. Basedow est également d'accord avec Comenius et Locke pour placer la connaissance des choses avant celle des mots. Voir et toucher: c'est par là que doit commencer toute instruction. L'enfant doit d'abord apprendre à connaître les objets qui frappent ses sens. C'est la méthode «intuitive» comme on devait l'appeler plus tard.» (2)

Pour réaliser son idéal pédagogique, Basedow ouvrit en 1774 son célèbre *Philanthropinum* dans la ville de Dessau. Déjà en 1761, Martin Planta, de concert avec Nesemann, avait fondé, près Coire, en Suisse, un *Philanthropinum* qui présentait les caractères d'un véritable *Landerziehungsheim*, mais qui périclita après la mort de Planta. (3).

«Le *Philanthropinum* recevait trois catégories d'élèves: les académiciens, c'est-à-dire les fils de famille, les pédagogistes, c'est-à-dire les candidats à l'enseignement, de dix à seize ans, et les famulants, destinés à être des domestiques. Le nombre des élèves dépassa bientôt la cinquantaine, et l'école de Dessau devint un véritable champ d'expérience dans le domaine de l'éducation physique, morale et intellectuelle. . . Des exercices corporels, des jeux nombreux, les travaux manuels du menuisier, du tourneur, du cordonnier fortifiaient le corps et préparaient l'éducation pratique par la culture des sens.

L'éducation intellectuelle et morale était moins bien comprise. Avant l'âge de douze ans, on ne donne rien à apprendre aux pensionnaires, ni après cet âge, à moins qu'ils n'en expriment eux-mêmes le désir. Le programme de l'école était celui des gymnases . . . avec prédominance des disciplines d'observation, des langues modernes, et, en particulier, du français dont on commençait l'étude dès la septième année.

Le régime disciplinaire était des plus doux. A l'école sombre et sévère d'autrefois, Basedow substituait une classe où régnaient la joie et l'attrait. Les punitions ordinaires des fautes et des vices étaient la diminution des points de mérite, la substitution d'une heure de travail manuel à une heure d'étude, la séquestration dans une chambre non meublée et sans fenêtres, mais assez près du lieu de récréation pour entendre le bruit des enfants qui jouent ou étudient, un bourrelet, une chaise d'enfant et un couvert de bois aux repas, les fonctions temporaires de domestique, etc.» (4).

S'inspirant de Basedow, Christophe Gotthelf Salzmann aboutissait, en 1784, à une réalisation plus pratique, en fondant le *Philanthropinum* de Schnepfenthal près de Gotha. Il avait espéré réaliser son idéal pédagogique dans l'école de Basedow, mais celle-ci, par suite du manque d'ordre et de direction, était en pleine décadence et sombrait en 1793. (5)

(2) Guex: *Histoire de l'Instruction et de l'Education*, p. 251 à 253.

(3) Cf. Pinloche: *L'Education en Allemagne au 18^m siècle*, Paris 1873, p. 291-328.

(4) Guex: op. cit., p. 253-255.

(5) Le manque d'ordre et de direction fut le résultat des disputes de Basedow avec ses collaborateurs, et de son fâcheux caractère (il s'adonnait à la boisson). Basedow mourut pauvre et délaissé, le 26 Juillet 1790 à Magdebourg.

« Dans une maison aménagée par ses soins, il fit mettre sur la porte principale cette inscription que l'on voit encore aujourd'hui : Denken, Dulden und Handeln, (c'est-à-dire : Penser, supporter et agir) qui devait être la devise de Salzmann et de son institution, et il attendit des élèves. Ces derniers ne tardèrent pas à arriver. Le premier fut Charles Ritter, le fameux géographe Allemand. Il en vint d'autres de divers côtés, et bientôt le « père Salzmann », comme on l'appelait, se mit à la tête d'une colonie de soixante élèves. Il s'attacha des collaborateurs distingués, entre autres Gutsmuths, le créateur de l'enseignement de la gymnastique et des jeux scolaires en Allemagne, qui avait auparavant enseigné à Dessau; plus tard, il s'adjoignit encore plusieurs de ses enfants. Par l'organisation de l'école en famille, quelques-uns des défauts, qui avaient le plus choqué Salzmann dans l'établissement de Basedow disparurent. Qui dit famille, dit unité de direction: il n'y avait donc à Schnepfenthal qu'un directeur, au lieu d'une douzaine et plus à Dessau . . . L'institution prit un accroissement si rapide qu'au bout de quelques années il fallut songer à construire un nouvel édifice, puis un troisième en 1803. Des fils de familles nobles, comme le prince héritier de Schauenbourg-Lippe, prenaient le chemin de Schnepfenthal ». (6)

Salzmann procède de Basedow: il a exposé ses principes pédagogiques dans deux ouvrages remarquables: *Krebsbüchlein* (Manuel de l'écrevisse) *oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*; et *Ameisenbüchlein* (Manuel de la fourmi) *oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder*.

« Dans le premier, par des récits captivants et tirés de la réalité, Salzmann montre les déficiences et les conséquences de l'éducation à la mode. Le second, le plus important, est le fruit des sagaces expériences du directeur de Schnepfenthal; . . . ce n'est pas un ouvrage théorique, mais un recueil de conseils à l'usage de ceux qui se destinent à l'éducation de la jeunesse. Il avait la conviction que toutes les instructions et toutes les théories sont vaines là où le véritable éducateur fait défaut. « Ah! donnez-nous de bons éducateurs, s'écriait-il, et tout ira pour le mieux ». Il pose le principe fondamental suivant: l'éducateur doit chercher en lui-même la cause de toutes les fautes et de tous les vices de ses élèves, non point que l'éducateur soit la cause de toutes les fautes qui surviennent, mais c'est en cherchant en lui-même qu'il trouvera le moyen d'exercer la plus puissante influence sur ses élèves . . . L'éducation physique est l'objet de soins attentifs à Schnepfenthal. Gutsmuths y dirige les exercices de gymnastique et les jeux de toute espèce, les promenades et les excursions, les exercices de natation, de patinage et de travaux manuels. En été, les élèves commencent la journée par des travaux de terrassement ou de jardinage. Là, les élèves, sous la direction d'un maître ou de Salzmann lui-même, aménagent ou cultivent les petits jardins dont il veut que chacun ait le soin et la jouissance, ou bien ils s'occupent des animaux, tels que les lapins, abeilles ou poissons. Si l'on ajoute les travaux sur bois, sur carton, les travaux des champs et les instructions que les élèves recevaient sur

(6) Guex: op. cit., p. 257-258.

l'hygiène, on comprendra que Schnepfenthal était un lieu favorable au libre développement physique de l'enfant.

Salzmann entend entreprendre l'éducation morale des enfants loin des villes, en face de la nature, «cette source pure, limpide, in tarissable de vérité, de sagesse et de joie». Ce n'est que dans l'isolement de la campagne qu'il pourra réaliser une de ses chères idées, celle d'introduire la vie de famille dans l'école. Il s'agit de remplacer pour l'enfant la famille à laquelle on l'arrache, de lui en donner une autre et même une meilleure, afin de le soustraire «à l'influence du monde, à l'exemple des adultes, à l'action contraire des parents, des tantes, des domestiques, etc. . . . et à la corruption des enfants mal élevés» . . . Il faut le plus souvent possible conduire l'élève dans la campagne où il y a pour lui une infinité de choses à apprendre : c'est là que l'enfant trouve le meilleur emploi de ses forces physiques et morales, et le maître, des sujets inépuisables de leçons. Quittons ainsi le livre pour la nature, «car la nature est, suivant l'expression de David, le livre même de Dieu». C'est pourquoi Salzmann ne met entre les mains de ses élèves aucun livre scolaire, si ce n'est pour l'étude des langues. A la place, il leur fait tenir un journal quotidien des choses qu'ils ont apprises, «un répertoire perpétuel des vérités acquises, véritable trésor des connaissances». C'est à la rédaction de ce journal que sont consacrées les heures dites de «travail personnel» (7)

Ces principes pédagogiques ont assuré une si grande vitalité à l'établissement de Schnepfenthal qu'il put célébrer son centenaire en 1884. Bien que l'œuvre des philanthropistes ne réponde pas entièrement aux espérances que le monde pédagogique de l'Allemagne avait fondées sur elle, il n'en reste pas moins vrai que Basedow et Salzmann ont fait oeuvre de novateurs et que leurs écoles ont été longtemps les seules dans lesquelles «les professeurs avaient eu la liberté de travailler d'après leurs propres idées, et où ils étaient en communication libre, non seulement entre eux, mais avec tous les hommes instruits dans toute l'Allemagne » (8).

II. — J.-B. PESTALOZZI : L'INSTITUT D'YVERDON.

Un autre précurseur de l'Education Nouvelle, J. H. Pestalozzi, exerça une influence bien plus profonde que les Philanthropistes.

Sa vie se résume dans une série d'expériences pédagogiques qui, toutes, avaient pour but «l'affranchissement intellectuel et moral des humbles », et qu'il avait « poursuivies infatigablement pendant plus d'un demi-siècle, sous les formes et dans les conditions les plus différentes. Il avait successive-

(7) Guex: *op. cit.*, p. 258-261.

(8) Cf: Kant: « *Ueber Pädagogik* », Langensalza 1901, p. 79.

ment créé les institutions qui, depuis, se sont appelées l'école de réforme, l'école expérimentale, l'école normale pratique. Tour à tour il avait eu pour élèves et sujets d'expériences de petits mendiants, des enfants du peuple, enfin des enfants de toute condition, mais appartenant plutôt à la classe aisée et éclairée. Il avait été conduit à reconnaître que tous les enseignements se tiennent; qu'il n'est pas d'enseignement pratique sans enseignement théorique, et que le remède le plus sûr à la misère est dans la méthode qui éclaire la conscience individuelle » (1). Les deux premières expériences furent celles de Neuhof en 1769, où Pestalozzi agissait de sa propre initiative, et celle de Stanz où il était chargé d'une mission par le Directoire Helvétique. Elles se proposaient d'améliorer la condition sociale et matérielle d'enfants abandonnés, à l'aide d'une éducation surtout morale, dans laquelle l'instruction jouait un rôle secondaire.

Après quelques années d'enseignement dans une école de la petite ville de Berthoud (*Burgdorf*) où il inaugurerait une méthode excluant les exercices de mémoire, les cahiers, l'étude littérale du catéchisme, Pestalozzi répondit à l'appel du canton de Vaud et fonda une grande école à Yverdon, en 1805. C'est à l'Institut d'Yverdon que Pestalozzi réalisa le plus complètement son idéal pédagogique. Voici quelques extraits de la description que M. A. Jullien en a faite, après une enquête approfondie de deux mois.

«Qu'on suppose, dit M. A. Jullien, «une réunion de nombreux enfants divisés en plusieurs sections de huit ou dix élèves, dont chacune a son directeur ou précepteur particulier, jeune encore et ami de l'enfance, rapproché d'elle par son âge et ses goûts; donnons à toutes ces sections éparses un chef commun, véritable père de famille, qui traite tous les élèves et leurs jeunes instituteurs comme ses propres enfants, qui les anime tous de son esprit, d'un esprit de paix, d'union et d'amour . . . Tous les élèves se développent en liberté avec le sentiment intérieur de leurs progrès et la conscience réelle de leurs forces; tous les instants sont employés avec fruit; la vie entière devient un enchaînement d'occupations utiles, d'exercices agréables: toutes les relations sont embellies par la confiance et l'amitié; tous les travaux sont des plaisirs; toutes les physionomies respirent la joie et le bonheur». Tel est l'Institut où l'on rencontre «un grand nombre d'enfants venus des points les plus éloignés, pour y recevoir l'inappréciable bienfait d'une éducation paternelle et libérale». Tous ces enfants, qui forment une seule famille, sont traités avec une extrême douceur par les instituteurs, choisis eux-mêmes en grande partie dans le nombre des élèves les plus avancés: ils trouvent en eux des camarades et des amis plutôt que des maîtres. Outre les enfants que leurs parents ont déposés dans cette institution, plusieurs gouvernements de l'Europe y ont envoyé successivement des

(1) Richard: *Pédagogie expérimentale*, p. 140-141.

jeunes gens destinés à l'instruction publique; l'Institut devient pour eux une école normale dans laquelle ils étudient les méthodes d'enseignement qu'on y pratique, et travaillent à se perfectionner dans la science difficile et importante qui a pour objet de former des hommes». «Rien ne brille au dehors; rien n'est disposé pour séduire: point de pompe, d'appareil, d'examens publics, où de petits automates, mis en mouvement par des fils cachés que les maîtres dirigent avec plus ou moins d'art, viennent capter les suffrages et enlever l'admiration. Tout est naturel et simple; la méthode n'admet rien d'artificiel ni de factice. On a pour principe de laisser aller, de laisser faire, de montrer ou plutôt de laisser paraître l'enfant tel qu'il est, de le voir venir pour mieux connaître ses penchants, de ne s'opposer à ses dispositions primitives qu'autant qu'elles prendraient une direction fausse et vicieuse, de n'empêcher le mal que lorsqu'il s'annonce; au lieu de le provoquer, comme on fait trop souvent, dans les éducations ordinaires, par les efforts mêmes, maladroits et dangereux, destinés à le prévenir. On voit par ici des enfants frais et robustes, gros et gras, dont la physionomie et tout l'extérieur annoncent la santé . . . Ces enfants, qui doivent être jusqu'à un certain point livrés à eux-mêmes pour se développer en liberté, pour fournir aux instituteurs les moyens de saisir leur nature individuelle afin d'en mieux tirer parti, sont essentiellement gais, bien portants et heureux. Ils sont toujours en action: la vie libre et active s'applique aux études comme aux jeux; ils emploient toujours, de manière à s'amuser et à se fortifier, cette surabondance de vie qui est le privilège de leur âge». «Cette existence très active, si convenable à leur âge, qui empêche la naissance prématurée et les ravages des passions, rend les enfants heureux pour le moment présent; loin que cette félicité soit obtenue aux dépens de leur avenir, elle est pour eux le germe des plus pures et des plus solides jouissances qui les attendent, lorsqu'ils arriveront à un âge plus avancé». L'éducation morale «est aussi toute en action; les préceptes n'y sont presque pour rien. Les enfants de M. Pestalozzi l'aiment comme leur père; ils aiment leurs instituteurs et leurs camarades comme des frères. Ils se rendent entre eux beaucoup de petits services». L'émulation, qui devient souvent un germe corrupteur, est un moyen inutile et inconnu dans cet établissement. «On fait le bien par instinct, par besoin, pour être satisfait de soi-même et heureux, pour témoigner sa reconnaissance et son affection . . . Ici la force de l'instruction, la puissance de l'exemple et de l'habitude, la double impression de l'esprit de famille, qui communique des affections douces et aimantes de l'esprit de société, . . . le sentiment profond de l'intérêt et du bonheur personnel bien entendu, deviennent l'âme de la discipline» (2).

Pestalozzi n'a jamais résumé lui-même les principes essentiels de sa pédagogie. A travers toutes les vicissitudes d'une existence tourmentée, il fit un perpétuel effort pour l'établissement d'une méthode d'éducation populaire. Il ne fut jamais un homme plongé dans les recherches spéculatives pures, mais avant tout un homme de cœur, d'imagination et d'action.

(2) Cité par A. Ferrière: *L'Ecole active*, p. 26-29.

«Pestalozzi a une conception nouvelle de l'homme, de ses facultés, de leurs modes d'action et de réaction et de leur développement. Suivant lui, l'homme entre dans le monde avec le germe de toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales. Ces forces sont mises en oeuvre par les moyens naturels que le monde et la nature de l'enfant nous offrent. Ce sont ces moyens que Pestalozzi a cherché à étudier et à coordonner pour les employer conformément à la loi naturelle du développement de l'enfant. Cette loi, qui est devenue le principe fondamental de sa doctrine éducative, il l'a observée et pratiquée toute sa vie. Dans tous ses écrits, il y revient. On la trouve dans la «Soirée d'un Ermite», son premier ouvrage pédagogique, comme dans son «Chant du Cygne», dernier travail de sa vieillesse. La voici: L'éducation n'est pas une oeuvre qui s'impose du dehors, c'est le développement interne des facultés en germe dans une personnalité qui s'ignore, mais que tous ses instincts poussent à l'activité. Plutarque avait déjà dit, avant Pestalozzi, que l'âme de l'enfant n'est pas un vase dans lequel il faut verser des connaissances, mais un foyer qu'il faut réchauffer» (3).

Ad. Ferrière, dans son opuscule: « *Le grand coeur maternel de Pestalozzi* », laisse Pestalozzi exposer lui-même son idéal pédagogique (4).

«Voyez l'arbre, jusqu'aux faibles rameaux où pend le fruit; il est l'oeuvre de la racine. C'est d'elle qu'est sortie la moelle, et le bois, et l'écorce. Dans le tronc, dans les branches, dans les rameaux, c'est toujours la même moelle, le même bois, la même écorce, distincts et séparés, mais continus et sans lacune, se protégeant, se soutenant, se nourrissant l'un l'autre par une même vie organique, et dans une harmonie conforme à la nature . . .

Comme je vois croître l'arbre, ainsi je vois croître l'homme. Avant même que l'enfant soit né, il y a en lui les germes invisibles des dispositions que sa vie fera développer. Les forces diverses de son être et de sa vie se forment, comme dans l'arbre, en restant unies, quoique distinctes, pendant tout le cours de son existence.

De même que les parties essentielles de l'arbre, toujours distinctes, animées par l'esprit invisible de leur organisme physique, c'est-à-dire travaillant dans l'harmonie préétablie et assurée de Dieu, concourent toutes ensemble à la formation du produit final de leurs forces, à la formation du fruit, de même aussi chez l'homme toutes les facultés du savoir, du pouvoir et du vouloir, distinctes mais unies par l'esprit invisible de l'organisme humain, travaillant dans l'harmonie divine de la foi et de l'amour, concourent toutes ensemble à former l'être intérieur.

La liberté réglée avec sagesse dispose l'enfant à avoir l'oeil ouvert et l'oreille attentive; elle répand dans son coeur la tranquillité, la joie et l'égalité d'humeur. Mais cette entière liberté suppose une

(3) Guex: op. cit., p. 328-329.

(4) Cf: p. 11-27.

éducation préalable qui a rendu l'enfant entièrement soumis à la nature des choses, et non à la volonté des hommes. Maître! Sois persuadé de l'excellence de la liberté. Ne te laisse point entraîner par vanité à faire produire à tes soins des fruits prématurés; que ton enfant soit libre autant qu'il peut l'être; recherche précieusement tout ce qui te permet de lui laisser la liberté, la tranquillité, l'égalité d'humeur. Tout, absolument tout ce que tu peux lui enseigner par les effets de la nature même des choses, ne le lui enseigne pas par des paroles! Laisse-le, par lui-même, voir, entendre, trouver, tomber, se relever, et se tromper. Point de paroles, quand l'action, quand le fait même est possible! Ce qu'il peut faire par lui-même, qu'il le fasse! Qu'il soit toujours occupé, toujours actif, et que le temps, pendant lequel tu ne le gênes point, soit de beaucoup la plus grande partie de son enfance! Tu reconnaitras que la nature l'instruit mieux que les hommes.

Mais lorsque tu verras la nécessité de l'habituer à l'obéissance, alors prépare-toi avec le plus grand soin à ce devoir difficile à remplir dans une éducation libre. Songe que, si la contrainte t'enlève la confiance de l'enfant, toutes tes peines sont perdues. Ainsi assure-toi bien de son coeur, rends-toi nécessaire pour lui. Qu'il n'ait pas de camarade plus complaisant, plus gai que toi! Qu'il n'en ait aucun qu'il te préfère, lorsqu'il veut s'amuser! Il faut qu'il se fie à toi. Lorsqu'il veut souvent quelque chose que tu ne trouves pas bon, dis-lui en les conséquences et laisse-lui sa liberté; mais fais en sorte que les conséquences en soient frappantes. Montre-lui toujours le bon chemin; s'il en sort, et s'il tombe dans la fange, retire-le de là! . . . Sa confiance en toi sera telle, qu'elle ne souffrira aucune atteinte quand tu seras obligé de gêner sa liberté par une défense. Il faut qu'il obéisse au sage maître, au père qui donne de justes avertissements, mais ce n'est qu'en cas de nécessité que le maître doit ordonner . . . Toute l'instruction ne vaudrait pas un denier, si elle devait faire perdre le courage et la gaîté . . .

Père ou instituteur, évite surtout le désordre et l'agitation; que la plupart de tes exercices se fassent avec ordre, avec tranquillité! Les plus grandes joies viennent d'une longue et paisible recherche. Ne fais pas peser tes connaissances sur ton enfant, mais laisse la vérité venir à lui . . .

Si j'avais procédé par des moyens de contrainte, par des règlements ou des sermons, au lieu de gagner le coeur des enfants et de l'ennoblir, je l'aurais repoussé, je l'aurais aigri, et je me serais éloigné de mon but. Je devais nécessairement, et tout d'abord, éveiller en eux des sentiments purs, moraux et élevés, afin de pouvoir ensuite obtenir volontairement leur attention, leur activité et leur obéissance pour des choses extérieures . . . A chaque sentiment éveillé en eux, je joignais des exercices propres à les accoutumer à se vaincre eux-mêmes, afin d'appliquer toute bonne disposition à la vie pratique de chaque jour . . . Ce ne sont pas quelques actions rares et isolées qui forment l'opinion et le sentiment des enfants; ce sont les impressions qui se répètent jour après jour et heure après heure, leur faisant discerner les sentiments plus ou moins bienveillants qu'ils nous inspirent. Voilà ce qui décide de la disposition générale de leurs sentiments, disposition d'après laquelle ils jugent des actions isolées . . . Une pareille instruction doit être complète, en ce sens qu'elle doit

embrasser toutes nos dispositions et toutes nos circonstances; puis elle doit être donnée dans un esprit vraiment psychologique, c'est-à-dire avec simplicité, avec amour, avec force et avec calme. Alors, par sa propre nature, elle produit nécessairement une conscience éclairée et délicate pour tout ce qui est vrai et bien, et une foule de vérités accessoires, qui en dépendent, viennent d'elles-mêmes se présenter, se faire accepter et s'assimiler à l'âme humaine, même pour ceux qui ne savent pas exprimer ces vérités par des paroles . . .

L'idée de l'éducation élémentaire consiste à régler l'exercice des forces de manière que chaque essai réussisse, qu'aucun n'échoue . . . Cette marche de la nature est sainte et divine dans son principe; mais, abandonnée à elle-même, elle est troublée et égarée par la prédominance des instincts de l'animalité qui est dans l'homme. Notre devoir, le vœu de notre cœur, le but de notre piété et de notre sagesse doit être de la maintenir vraiment humaine, c'est-à-dire, de la vivifier par l'élément divin qui est en nous».

Pestalozzi a été l'un des premiers à mettre en lumière la nécessité sociale de l'éducation. Eduquer, c'est préparer les hommes à être ce qu'ils doivent être dans la société; c'est diriger l'homme vers le bien dans toutes les circonstances et dans tous les genres de travail pour que, dans la société, il trouve la place et le rang qui lui conviennent. S'adressant à tous, l'éducation devra être à la portée de tous. On comprend que Kerschensteiner et surtout Natorp aient fait de Pestalozzi un précurseur de la pédagogie sociale, car à travers tous ses écrits perce l'idée que la question sociale est une question d'éducation et de formation morale. « Si les pauvres n'avaient besoin que de travail et d'un salaire pour être hommes, ils y arriveraient facilement. Mais, hélas, il n'en est pas ainsi; pour être heureux, pauvres et riches doivent avoir la paix du cœur » (5). « Devenons des hommes, afin que nous puissions devenir des citoyens » (6). L'éducation de la personnalité se trouve au centre de l'éducation sociale. « Dans son essence, dit-il, la culture individuelle est le véritable fondement des bienfaits de la culture sociale » (7). « La vie commune ne peut que civiliser l'homme, non le moraliser » (8). « Dans son origine et son essence, la culture humaine est éternellement affaire de la personnalité et d'institutions qui sont très intimement liées à la vie morale et intellectuelle » (9). La famille est la cellule par excellence de l'organisme social, car dans la maison paternelle se trouve le fondement de toute culture vraiment humaine et sociale. La famille sera donc une école et l'école sera une famille. « Toi-même, ô

(5) *Lienhard et Gertrud* 1, p. 68.

(6) « *An die Unschuld* », Seyffarth XI, p. 27.

(7) *Id.*, p. 90.

(8) *Id.*, p. 104.

(9) *Id.*, p. 11.

homme, dans le plus profond de ton être, tu es le premier objet de l'éducation. Mais tu ne vis pas pour toi seul sur la terre. Pour cette raison, la nature également t'éduque pour et par les liens sociaux. Parce que ce lien social te tient tant au cœur, il possède une grande importance pour ton éducation. Une vertu de l'âme, qui a été formée par le lien familial, est une source de sagesse et de force pour les autres liens sociaux. L'amour paternel engendre des princes; l'amour fraternel forme des citoyens; l'un et l'autre fondent l'ordre dans la famille et l'Etat » (10). La mère apparaît à Pestalozzi comme la mieux qualifiée pour une bonne éducation. Dès les premières années, elle doit s'employer à ouvrir l'intelligence et le cœur de son enfant.

Un des grands mérites de la pédagogie de Pestalozzi est d'avoir rétabli l'éducation physique dans ses droits et soumis le corps à des exercices gradués et appropriés aux divers âges. Quant au progrès intellectuel et moral de l'enfant, il est dû à une méthode fondamentale : l'intuition. Celle-ci « s'étend aux vérités intellectuelles et aux vérités morales. Elle n'est pas seulement la perception externe des sens. Elle s'applique aux expériences de la conscience interne, aux sentiments, aux émotions, autant qu'aux sensations. « L'intuition, c'est l'impression immédiate que le monde physique et le monde moral produisent sur nos sens extérieurs et intérieurs ». L'intuition, c'est l'expérience personnelle directe. Si les perceptions sensibles doivent servir de fondement à l'éducation intellectuelle, ce sont les perceptions morales, ce sont les sentiments d'amour, de confiance et de reconnaissance, développés de bonne heure dans la conscience de l'enfant, qui deviendront le point d'appui, solide et sûr, de son éducation morale. Les faits concrets, l'exercice, l'expérience, l'usage, voilà les conditions de la culture morale, autant que de l'évolution intellectuelle. Pas de préceptes, pas de phrases, pas de leçons..., quand l'exemple suffit ! De même que l'enfant parle avant de savoir lire, de même qu'il chante avant de connaître les notes, de même il sera vertueux sans qu'on lui ait parlé de vertu. Pestalozzi pense qu'il suffit d'éveiller les forces latentes de la conscience pour conduire l'humanité à la pratique du bien ». « A Stanz, dit-il, je n'ai enseigné ni la morale, ni la religion. Je m'efforçais d'éveiller le sentiment de chaque vertu avant d'en prononcer le nom ». C'est là le véritable enseignement éducatif, moral et social » (11). Voici, appliqués à l'enseignement, les principaux procédés de cette « méthode » de Pestalozzi, qui repose sur le procédé intuitif, et qui fait de lui un des plus grands précurseurs de l'Education Nouvelle.

(10) *Abendstunde III*, p. 13.

(11) Guex: op. cit., p. 331.

1) L'enfant doit savoir parler avant d'apprendre à lire (pour la lecture, se servir des lettres mobiles collées sur carton).

2) Avant d'écrire, il faut dessiner.

3) Dans l'étude du langage, suivre l'évolution de la nature, étudier d'abord les noms, puis les qualificatifs, enfin les propositions.

4) Enseigner les éléments du calcul à l'aide d'objets matériels pris comme unités, ou tout au moins de traits figurés sur un tableau.

5) Représenter les nombres comme une collection de traits et non comme des chiffres abstraits.

6) Les enfants n'ont rien à apprendre par cœur.

7) Chaque leçon ne dure qu'une heure et est suivie d'un petit intervalle, d'une courte récréation.

8) Le travail manuel, le cartonnage, la culture du jardin, la gymnastique sont associés au travail de l'esprit.

Jullien caractérise cette Méthode comme suit :

«L'enfant est son livre à lui-même; il agit au lieu de lire» et c'est «la nature elle-même qui devient le théâtre de ses observations, de ses expériences, le grand laboratoire dans lequel il reçoit ses leçons». La nature est pour lui «à la fois le maître qui enseigne et la matière de l'enseignement.»

«Tout est fondé sur l'action, dans la méthode: d'abord, parce que les éléments des connaissances et leurs développements successifs sont trouvés par l'enfant lui-même; en second lieu, parce qu'il produit aussi des signes représentatifs des objets, et les instruments qui servent à ses productions. Il est obligé de rendre visible et sensible ce qu'il a conçu.

«Ce principe, qui substitue partout l'enfant lui-même et son expérience personnelle aux livres, la nature et ses objets à leurs images, enfin des exercices, des actions et des faits aux raisonnements et aux abstractions, se retrouve et s'applique dans toutes les parties de l'éducation et de l'enseignement . . . On considère et on emploie l'action dans tous les sens et de toutes les manières. Quant à la nature, l'enfant fait par lui-même des collections, des observations, des expériences. Quant à l'instruction proprement dite, il apprend moins qu'il ne s'exerce; il pratique plus qu'il n'étudie. Toutes les parties de l'éducation et de l'instruction sont mises en action . . . vivantes et animées.

Ainsi «la Méthode tend à rendre les enfants inventeurs dans toutes les sciences qu'elle leur enseigne, et elle les exerce à trouver d'eux-mêmes les éléments. Comme la culture élémentaire intérieure s'attache à diriger et à développer l'activité intérieure de l'esprit, en la fixant sur les conceptions qui font naître les objets de la nature, de même l'éducation pour l'industrie, résultat d'une sorte de culture extérieure des facultés humaines, s'attache à diriger et à développer l'activité extérieure du corps, secondée par l'intelligence et appliquée aux objets que la nature lui présente» . . .

«Les avantages de cette culture élémentaire, établie par la Méthode, ne consistent pas dans son influence sur les professions spéciales et isolées, mais dans l'influence qu'elle exerce sur la formation de l'esprit d'industrie en général, sur le développement de son énergie et sur l'ensemble des professions qu'il embrasse. Cette énergie se répand ensuite, comme une sève abondante et substantielle, dans toutes les branches des sciences ou des arts que l'élève est appelé à parcourir, et dans toutes les directions dans lesquelles il est conduit dans sa vie sociale.

Cet esprit général d'industrie, principe de vie et d'action, source de forces et de moyens d'application multipliés et variés à l'infini, réside essentiellement . . . dans l'esprit de logique, de calcul et de connaissance des formes . . . Les élèves de la Méthode sont . . . logiciens, calculateurs et géomètres . . .

L'organisation de la vie intérieure de l'Institut dispose chaque enfant, non seulement à savoir se suffire à lui-même pour la plus grande partie de ses besoins personnels et journaliers, mais à s'occuper des affaires de la maison, comme des siennes propres, à rendre toutes sortes de bons offices à ses instituteurs et à ses camarades; elle offre le tableau d'une famille bien unie, dont tous les membres, nourris dès l'enfance dans la douce habitude de s'aimer, sont toujours portés à confondre leurs intérêts et à s'aider mutuellement . . .

«Enfin, les amusements et les travaux particuliers des élèves fournissent à la fois des aliments et des moyens continuels d'application, appropriés à cet esprit d'industrie qu'on éveille et qu'on développe dans toutes les parties de l'éducation et de l'instruction. Les promenades dans les montagnes, dans lesquelles on fait des collections de minéraux, de plantes et d'insectes; le soin minutieux que prennent les élèves d'observer tous les objets de la nature, d'étudier les qualités des différentes productions qui se trouvent sous leurs yeux ou dans leurs mains et les divers usages que l'homme en peut faire; la culture de leurs petits jardins; les essais souvent heureux par lesquels ils composent d'imagination, dessinent et quelquefois fabriquent eux-mêmes les outils et les ustensiles dont ils désirent faire usage, donnent une direction déterminée et une application immédiate aux premières idées relatives à l'industrie, qui naissent du fond même de leur éducation et de l'organisation de leur vie habituelle. Quelques élèves vont travailler en ville, comme apprentis, chez des menuisiers, des mécaniciens, des tourneurs, des horlogers. Les jeunes filles de l'Institut font elles-mêmes leurs robes, leurs coiffures, des boîtes en paille, des ouvrages de différentes sortes, qui forment, développent et prouvent leur goût et leur adresse. On ne peut remarquer, sans être touché, l'activité, la sollicitude, le zèle religieux avec lesquels plusieurs d'entr'elles se livrent aux détails de l'économie domestique et de l'administration intérieure de la maison. C'est toujours le sentiment et l'esprit de la famille qui inspirent cette activité et qui donnent un caractère et un but moral à toutes les actions.» (12)

Dans une étude aussi brève, il est impossible de mettre davantage en pleine lumière la personnalité si attrayante de

Pestalozzi, dont l'effort novateur n'a jamais cessé d'aimer les enfants et de travailler pour eux. Comme J.-J. Rousseau, Pestalozzi peut être rangé parmi les intuitifs de génie, et il compte comme un des précurseurs les plus caractéristiques de l'Ecole active. Sa doctrine, disséminée dans dix-huit volumes et exprimée sous une forme souvent peu littéraire et peu compréhensible, ouvre une ère et marque le but que d'autres ont pu atteindre en travaillant sur des terrains mieux préparés et moins ingrats.

III. — FRIEDRICH FROEBEL : LES JARDINS D'ENFANTS.

C'est en 1837 que Froebel fonda à Blankenburg, près de Rudolstadt, sa première école infantine qu'il appela trois ans plus tard le « Jardin d'Enfants » (1). Il fut inspiré en partie par Comenius dont le philosophe Krause lui avait signalé les écrits, car le jardin d'enfants a, malgré quelques différences, certains rapports de parenté avec la « *schola materni gremii* ». Ses idées pédagogiques sont exposées dans ses deux principaux ouvrages : l'*Éducation de l'homme* (1826) et les *Causeries et Chants de la mère* (*Mutter- und Koselieder*), et dans les deux périodiques qu'il avait publiés : « *Les Familles éducatrices* », et « *Vivons pour nos enfants* ».

« L'Éducation, dit Froebel, est la voie qui conduit l'homme, être intelligent, raisonnable et conscient, à exercer, à développer et à manifester l'élément de vie qu'il possède. Elle a pour but d'amener l'homme à connaître sa véritable vocation et à la remplir spontanément et librement ». Envisagée à ce point de vue, toute éducation, à partir de la première enfance, doit se proposer : a) un but général, le développement de toutes les facultés de l'enfant ; b) un but spécial, le perfectionnement moral qui rend l'homme capable de remplir ses devoirs religieux et sociaux, que résumant ces trois mots : Dieu, humanité, Nature. Pour atteindre ces deux buts, l'école telle qu'elle existait, l'école réelle avec ses livres, ses méthodes et sa discipline, ne pouvait le satisfaire. Dans la première enfance, il faut une école appropriée aux besoins de la nature de l'enfant, un enseignement dont le point de départ soit dans les manifestations naturelles provoquées par le jeu arbitraire, afin de mieux diriger l'activité libre et spontanée des petits enfants . . . « L'homme, dès sa plus tendre enfance, doit être mis en rapport avec la nature, et son développement doit être basé sur la loi du développement universel ». L'esprit et le corps de l'homme se développent d'après la même loi, qui sert de base à la nature tout entière. Tout dans l'univers tend à la perfection, sans saut ni lacune. Cette perfection est le but à atteindre, c'est elle qui établit l'unité dans la création. La diversité de ce qui nous entoure n'est que la conséquence des différentes phases de son développement » . . . Froebel pose, suivant les indications de la na-

(1) En 1767, J. H. Oberlin, pasteur luthérien de Strasbourg, avait déjà fait l'expérience d'une école maternelle dans les Vosges, au Ban-de-la-Roche. Cf. Parisot: *Jean Frédéric Oberlin*, Paris 1905.

ture même, le principe de l'activité libre et spontanée de l'enfant, non pas le jeu libre de ses instincts, mais la discipline de ses instincts par ses propres efforts dirigés vers un but utile. Comme nul autre avant lui, Froebel a compris l'importance du jeu, du jeu réglé, comme manifestation de l'activité du petit enfant. « Il faut donc, dit-il, dès le commencement et dans le chaos que la variété des choses présente à l'enfant, lui servir de guide, diriger les premiers procédés instructifs qui lui font distinguer les propriétés des choses, lui offrir une progression d'impressions par des objets simples, de petits mouvements accompagnés de chants, et, plus tard, par des jeux qui exercent autant l'âme que le corps ». (2)

A la vieille éducation que Froebel appelle « une éducation de serre chaude », il cherche à substituer une éducation libre et gaie, qui cultive avec amour les facultés de l'enfant. Les livres sont supprimés, de même que les leçons, et l'élève s'épanouit librement dans le jeu. « Les jeux de l'enfance, disait-il, sont comme le germe de toute la vie qui va suivre, car l'homme tout entier s'y développe et s'y manifeste; il y révèle ses plus belles aptitudes et le plus profond de son être. Toute la vie de l'homme a sa source dans cette époque de l'existence, et si cette vie est sereine ou triste, tranquille ou agitée, féconde ou stérile, si elle apporte la paix ou la guerre, cela dépend des soins plus ou moins judicieux donnés au commencement à l'être » (3). Froebel ramène les aspirations de l'enfant à trois : le goût de l'observation, le besoin de l'activité et le sentiment de la personnalité. Sa méthode a précisément pour but de satisfaire ces différents instincts :

« Installer l'enfant devant une table commune, dit M. Gérard, mais avec son siège propre et un espace qui lui appartient, de façon qu'il se sente possesseur de son petit domaine; exciter tout d'abord sa bonne volonté par la promesse d'un jeu intéressant; développer successivement sous ses yeux les merveilles des cinq dons : — lui apprendre en premier lieu, d'après les objets concrets exposés à son regard, balles de laines teintées et solides géométriques, à distinguer la couleur, la forme, la matière, les diverses parties d'un corps, de façon à l'habituer à voir, c'est-à-dire à saisir les aspects, les figures, les ressemblances, les différences, les rapports des choses; — lui mettre ensuite les objets en main et lui apprendre à faire avec les balles de laines teintées des rapprochements de couleurs agréables à l'oeil, à figurer avec des allumettes, réunies par des boules de liège, des carrés, des angles, des triangles de toutes sortes, à dresser de petits cubes, en forme de croix, de pyramide, etc. . . — puis, soit à l'aide de bandes de papier colorisées placées en divers sens, croisées les unes dans les autres, tressées comme un tisserand ferait une toile, soit avec le crayon, l'exercer à reproduire, à créer des dessins représentant toutes les formes géométriques, en sorte qu'à l'habitude de l'observation s'ajoute peu à peu celle de l'invention; — enfin, tandis que sa main est occupée de concert avec son intelligence, et que son

(2) Guex: *op. cit.*, p. 489-491.

(3) Cité par Compayré: *Histoire de la pédagogie*, p. 388-389.

besoin d'activité est rempli, profiter de cet effort d'attention éveillée et satisfaite pour fixer dans son esprit, par des questions appropriées, quelques notions sur les caractères et les usages des formes, en les rattachant à quelque grand principe d'ordre général, simple et fécond, entre-mêler la leçon pratique d'observations morales, puisées surtout dans les incidents de la classe, voilà dans sa progression naturelle et son développement normal, la méthode de Froebel». (4)

En guise de « dons », Froebel présente à l'enfant un certain nombre d'objets qui doivent servir de matériel à ses exercices. Dans le plan primitif de Froebel, ces dons étaient au nombre de cinq : 1° la balle ; 2° la sphère et le cube ; 3° le cube divisé en huit parties égales ; 4° le cube divisé en huit parallélépipèdes rectangulaires affectant la forme de briques à bâtir ; 5° le cube divisé dans chacune de ses dimensions, c'est-à-dire partagé en vingt-sept cubes égaux, trois d'entre ceux-ci sont subdivisés en deux prismes, et trois autres en quatre prismes. A ces dons, Froebel joignait encore certains objets, des planchettes, des petits bâtons et des morceaux de papier. « Si mon matériel d'enseignement possède quelque efficacité, disait-il, il ne la doit pas à son apparence extérieure, qui n'a rien de saillant et n'offre aucune nouveauté. Il la doit uniquement à la façon dont je m'en sers, c'est-à-dire à ma méthode et à la loi philosophique sur laquelle elle est fondée. La raison d'être de mon système d'éducation est tout entière dans cette loi ; selon qu'on la rejette ou qu'on l'admet, le système tombe ou subsiste avec elle. Tout le reste n'est qu'un matériel sans grande valeur propre » (5). Le grand mérite de Froebel est d'avoir voulu organiser l'école enfantine en y instituant un système d'exercices pour l'éducation des sens et de la main, et pour la satisfaction des besoins de mouvement et d'activité de l'enfant. Les moyens éducatifs qu'il imagine sont les suivants :

«1) La culture des jardinets ou les premières directions dans les soins à donner aux plantes. Le but de ces exercices est d'inculquer l'amour de la nature et de développer la patience et la persévérance. 2) La combinaison et la transformation de divers objets, ainsi que des matières premières, comme l'argile, le sable, etc. . . Le but est d'acquérir la connaissance des formes et des propriétés générales des corps, ainsi que de la matière et de son maniement. 3) La gymnastique de la main pour donner à cette dernière la dextérité nécessaire à toutes les occupations. 4) Les causeries, les poésies et les chants, qui servent d'exercices d'élocution, forment l'oreille et éveillent l'amour de Dieu et du prochain, en un mot, contribuent à l'éducation morale. 5) Des marches et des jeux gymnastiques accompagnés de chants. Ils fortifient les muscles, développent l'esprit d'observation, le sens musical, le goût de l'ordre et de la précision. Ils règlent le jeu et élèvent ainsi le niveau des plaisirs. 6) Une méthode de dessin

(4) Compayré, op. cit., p. 389-390.

(5) Cité par Compayré : op. cit., p. 387-388.

linéaire et de dessin colorié, dont le but est de développer le coup d'oeil et la fermeté de la main, ainsi que le sentiment esthétique naissant» (6)

Enfin, une dernière caractéristique essentielle de l'éducation froebélienne se trouve dans le caractère familial qu'elle veut donner à l'éducation des petits enfants. Froebel considèrerait la famille comme le seul milieu qui convienne à l'enfant. C'est donc sur le modèle de l'éducation familiale qu'il a établi la sienne. La jardinière est une mère de famille qui aide les enfants à reproduire les activités familiales, et qui fait l'éducation de chaque enfant par et dans la collectivité. Des « *Causeries de la Mère* », sujets familiers proposés par Froebel aux mères de famille pour l'instruction de leurs enfants, sont sortis les centres d'intérêts familiaux et un idéal d'éducation familiale, qui a nettement inspiré les méthodes pédagogiques modernes.

A la fin du XIX^e siècle, les fondateurs des « Ecoles Nouvelles » continuèrent la tradition des grands pédagogues du passé, de Salzmann, de Basedow et de Pestalozzi. Bien qu'elles soient souvent différentes les unes des autres, leurs réalisations pédagogiques présentent néanmoins quelques caractères communs.

a) «dans leur but :

satisfaire les besoins physiologiques et psychologiques spontanés de l'enfant, l'armer pour la vie d'aujourd'hui, ou mieux encore pour celle de demain; enfin le mettre à même de s'élever, par son effort propre, jusqu'à ces valeurs universelles de l'esprit qui sont indépendantes du temps et du lieu: la science, la santé, le bien, la beauté;

b) dans leur réalisation:

1) Elles sont des laboratoires de pédagogie pratique, cherchant à jouer le rôle d'éclaireurs et de pionniers des écoles d'Etat. Elles cherchent à se tenir au courant de l'hygiène et de la psychologie modernes dans les moyens qu'elles mettent en oeuvre, et des besoins modernes de la vie matérielle et spirituelle dans les buts qu'elles assignent à leur activité. Plusieurs de ces écoles publient des revues, bulletins ou annales, où sont consignés les résultats de leur activité et les fruits de leurs expériences.

2) Ces écoles sont des internats, car seule l'influence totale du milieu, au sein duquel l'enfant se meut et grandit, permet de dominer tous les facteurs de la croissance et de réaliser ainsi une éducation intégrale. Cela ne signifie nullement qu'elle pose le système de l'internat comme un idéal. Loin de là. Là où l'influence naturelle de la famille est saine, celle-ci paraît en tout cas préférable à celle du meilleur des internats.

(6) Guex: op. cit., p. 493-494.

3) Ces écoles sont situées à la campagne. La pleine nature est le milieu naturel de l'enfant. La possibilité qu'elle présente à l'enfant de se livrer aux ébats des primitifs et aux travaux des champs en font les meilleurs adjuvants de la culture physique et morale.

4) Ces écoles groupent en général leurs élèves par maisons séparées, réunissant 10 à 15 enfants, sous la direction matérielle et morale d'un couple d'éducateurs. De cette façon on réunit les avantages de l'instruction en commun et de l'éducation individualisée, celle-ci étant absolument nécessaire pour éviter que les mesures globales, comme celles que l'on est obligé de prendre dans les écoles officielles, entraînent des inconvénients pour le développement de chaque individualité humaine.

5) Enfin, le plan de la journée est à peu près identique dans toutes ces écoles. L'enseignement y est réduit aux quatre heures de la matinée. Après le repas principal du milieu du jour, il y a une heure de repos durant laquelle on retient l'attention des enfants par de la musique ou de la poésie. Au début de l'après-midi, les enfants se livrent durant deux heures environ aux sports ou à des travaux physiques dans les ateliers et dans les champs. Une collation légère sépare ces travaux manuels des deux heures suivantes où les élèves se consacrent à des études personnelles. Après un dîner, analogue au breakfast anglais, il y a vie sociale: jeux, comédies, etc. . . Enfin, avant l'heure du coucher, l'école se trouve réunie pour une lecture générale ayant une portée morale et sociale.

Tels sont les traits extérieurs qui caractérisent les Ecoles Nouvelles. On pourrait donner de ces écoles la courte définition suivante: elles sont des internats familiaux situés à la campagne, où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base, aussi bien de l'éducation intellectuelle — en particulier par le recours aux travaux manuels — que de l'éducation morale et sociale, par la pratique du système de l'autonomie relative des écoliers.» (7)

Il ne peut être question dans le présent chapitre de donner une étude détaillée de chacune de ces Ecoles Nouvelles, dont le nombre se chiffrait, avant la guerre, à près de quatre-vingt. Nous nous bornerons à donner une simple description, d'ailleurs très brève, de celles qui sont les plus originales et présentent le plus d'intérêt au point de vue pédagogique (8).

(7) Ad. Ferrière: *Transformons l'école*, p. 74-76.

(8) Il serait, en particulier, d'un grand intérêt d'étudier trois autres pédagogues dont les idées s'apparentent nettement aux principes de l'Education Nouvelle.

a) Jan Ligthart (1859-1916) qui, dans sa lutte contre l'intellectualisme et le verbalisme, exige un respect plus grand de la dignité de l'enfant: « Dans chaque enfant s'épanouit, cachée à nos yeux, une fleur merveilleuse... L'essentiel dans l'enfant, ce n'est pas le corps que nous soignons avec tant de sollicitude, ni l'intelligence que nous développons. Non, notre enfant n'est pas un complexe de matière et d'idées... Mais, au sein de cette matière et comme souverain invincible de ces idées, le moi vit et agit, le moi indéfinissable. Lui seul est votre enfant, et vous ne pouvez le remplacer ni le changer ». (Cité par Gunning: *Jan Ligthart*, p. 169.) Dans sa revue: « Ecole et Vie »,

IV. — Le Dr CECIL REDDIE ET L'ECOLE D'ABBOTSHOLME

Par la fondation, en 1889, de la première *New-School* à Abbotsholme, dans le Derbyshire en Angleterre, le Dr Cecil Reddie se proposait de réagir contre l'éducation que les « classes dirigeantes » recevaient dans les collèges, et visait à la formation d'un nouveau type d'anglais, plus noble et plus digne. « Le type que nous avons en vue d'élever dans notre école, dit-il, c'est cet être supérieur, pleinement développé à tous égards, qui devrait diriger notre pays, non pas parce qu'il a de l'argent, un rang de naissance, des relations influentes, ou qu'il possède des brasseries, mais parce qu'il est représentant du droit divin. Un tel homme, et seulement celui-là, peut gouverner équitablement. Seuls ceux-là devraient gouverner qui, étant capables d'organiser, vivent pour les autres et travaillent d'une manière désintéressée » (1).

La devise d'Abbotsholme est : « La liberté est l'obéissance à la Loi » :

« On fait comprendre aux enfants qu'ils doivent peu à peu devenir maîtres de leur caractère, de leurs habitudes, par des actes de volonté répétés . . . Dès son arrivée à l'Ecole, l'élève doit suivre les règles d'hygiène et les règles sociales, dont il ne comprendra peut-être pas tout d'abord la portée profonde, mais qu'on lui fait saisir peu à peu, et cette discipline extérieure, basée sur une organisation détaillée, doit mener à une discipline intérieure, à la soumission finale des penchants mauvais . . . Il ne suffit pas d'élever l'enfant en vue de

Lighthart exige l'enseignement par les leçons de choses. Cf.: Gunning: *Jan Lighthart*, Ed. Delachaux et Niestlé.

b) *Rabindranath Tagore* qui critique vivement l'enseignement actuel: « Nous sommes en ce monde pour l'accepter et non pour en prendre seulement connaissance, dit-il. On peut acquérir le pouvoir par la science, mais c'est par la sympathie qu'on parvient à une plénitude de vie. La meilleure éducation est celle qui ne se borne pas à nous renseigner, mais qui nous harmonise avec tout ce qui est. Mais cette éducation de la sympathie, les écoles l'ignorent systématiquement; elles s'y opposent même avec force. Dès l'enfance, nos habitudes se forment et l'instruction nous est donnée de manière à nous sevrer de la nature: c'est ainsi qu'une opposition s'établit entre nos esprits et le monde, dès le commencement de nos jours. La plus importante éducation à laquelle l'enfant soit destiné reste ainsi négligée: on le frustre du monde pour lui offrir à sa place une liasse de renseignements. Nous privons l'enfant de la terre pour lui apprendre la géographie; nous lui ôtons le langage pour lui apprendre la grammaire. Il a faim d'épopée, nous lui servons des chroniques de faits et de dates ». (Cité par E. Huguenin: *La coéducation des sexes*, p. 87-88.) Dans son école, Tagore préconise le retour à la vie simple, proscriit tous les objets de luxe, et permet aux enfants une vie libre en pleine nature.

c) *Don Bosco*, dont l'idéal éducatif était de créer autour de l'âme enfantine une atmosphère familiale et de l'élever avec la « méthode préventive » (capter le cœur et la confiance de l'enfant, nécessité de la joie dans l'éducation) qu'il oppose à la méthode répressive.

(1) Cf: Grunder: *Le mouvement des Ecoles Nouvelles*, p. 45.

l'état présent de l'espèce humaine, mais cette évolution progressive, atteinte par un effort constant et volontaire qui donne de l'énergie, doit se proposer un idéal de plus en plus élevé, jusqu'à ce que l'individu arrive à cet affranchissement, à cette liberté morale, qui n'est que l'obéissance à la Loi . . .

L'instruction donnée à Abbotsholme est essentiellement éducative. On a moins la préoccupation de fournir le savoir aux intelligences que de former le caractère, le raisonnement et le jugement par une instruction analytique, socratique . . . Les élèves veulent prendre une part active aux leçons et trouver eux-mêmes, autant que possible, les choses nouvelles; des causes indiquées, ils aiment à déduire les effets . . . Un tel enseignement évite le manque d'intérêt et soutient l'attention. Les connaissances nouvelles ne sont pas accumulées, mais assimilées, et font plaisir, puisqu'elles sont, en quelque sorte, une acquisition personnelle de l'élève, tandis qu'une instruction encyclopédique développe l'indifférence, mort de tout progrès intellectuel . . . Pour tous les sujets, on part, autant que possible, de l'intuition directe, sans vouloir pousser cette théorie à l'extrême, car, forcément, il y a beaucoup de faits qui ne peuvent faire appel qu'à l'imagination ou au raisonnement abstrait, par exemple en histoire et dans la géographie des pays lointains, où les images, c'est-à-dire l'intuition indirecte, jouent un grand rôle, l'école étant très bien outillée à cet égard . . .

C'est par l'éducation physique qu'Abbotsholme se distingue profondément des «Public Schools» . . . Les jeux sont réduits à des après-midi, et les travaux pratiques sont obligatoires pour tout le monde. On y pratique, en outre, le jardinage et quelques travaux de ferme — inconnus dans les collèges anglais — puisqu'il n'y a ni potager ni ferme . . . En hiver, les professeurs et les élèves jouent au Foot-Ball Rugby, qui donne plus de mouvement et, sous une apparence plus brutale, est cependant moins dangereux que le foot-ball Association, puisque les coups de pied sont très rares. En été, le cricket, le golf et le tennis doivent développer l'agilité, la présence d'esprit et le sentiment de justice, car les élèves applaudissent également aux succès des deux camps adverses . . .

Pour préparer les élèves à la vie sociale et civique, le Dr Reddie a adopté pour son école l'organisation hiérarchique traditionnelle des Public Schools, en atténuant cependant les différences entre les divers «états». Son School Estate devait représenter le monde en petit, un cosmos en miniature qui serait en même temps une famille, un Empire, une Eglise. «Cet Etat est une monarchie constitutionnelle, dont le directeur est le chef, dont les professeurs et les capitaines sont les ministres et les magistrats, et dont toute la communauté des élèves et des employés est le peuple», dit très bien le Dr Frei en caractérisant Abbotsholme. Les élèves se divisent en fags, mids, perfects et stars. Les fags (les petits) ont l'âge moyen de 12 ans et sont sous la protection directe de leurs capitaines respectifs, sans cependant être dans un état de domesticité, ce qui écarte tout danger de tyrannie de la part des grands. Les mids (moyens) ont environ 13 à 14 ans, et représentent l'état où le self-government doit commencer. Les meilleurs, les mieux initiés parmi eux à la vie de l'Ecole, sont choisis par le directeur pour être les perfects (préfets ou capitaines, 17 à 18 ans). Cette camaraderie, la confiance

que le directeur et les professeurs ont dans leurs petits amis, l'indulgence intelligente pour de petites fautes qui sont franchement avouées, créent à Abbotsholme une atmosphère d'honnêteté et un niveau moral qu'il est difficile de trouver ailleurs» (2).

L'Ecole d'Abbotsholme ne compte qu'une quarantaine d'élèves, divisés en huit classes :

	Classe	Age normal	Correspondant à la :
D	{ inférieure	11 ans	8ème
	{ supérieure	12 ans	7ème
C	{ inférieure	13 ans	6ème
	{ supérieure	14 ans	5ème
B	{ inférieure	15 ans	4ème
	{ supérieure	16 ans	3ème
A	{ inférieure	17 ans	2ème
	{ supérieure	18 ans	1ère

Chaque classe a son organisation propre. Le « capitaine » est responsable de l'ordre général; il est secondé par d'autres élèves qui assument de petites charges : surveillance de la ventilation, nettoyage du tableau noir, etc. La plupart des classes (excepté le dessin, l'écriture et le laboratoire de chimie) ne durent que 45 minutes, suivies de 15 minutes de récréation (3). (Cf. l'emploi du temps d'une journée à Abbotsholme.) Les principes pédagogiques du D^r Reddie exercèrent une influence profonde sur l'éducation privée et publique. Ed. Demolins leur a rendu un hommage enthousiaste dans son ouvrage : « *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* » (4), et s'en est inspiré dans la fondation de l'Ecole des Roches, de même que H. Lietz, lorsqu'il créa en Allemagne ses « *Land-erziehungsheime* ».

V. — J. H. BADLEY ET L'ECOLE DE BEDALES.

En 1892, J.-H. Badley, collaborateur de Reddie, fonda l'Ecole Nouvelle de Bedales, cherchant à créer un type d'école qui réponde aux lois du développement de l'enfant et qui ait pour but, non seulement l'enseignement, mais la vie tout entière. « S'il est vrai, dit-il, qu'il ne nous est plus possible de considérer l'esprit de l'enfant comme une cire molle qu'il s'agit de pétrir pour lui donner une forme fixée d'avance, il

(2) Cf: Grunder, op. cit., p. 61 ss. Pour avoir une description précise de Abbotsholme, se rapporter au livre du Dr. Lietz: *Emlohstobba*, qui n'est que l'anagramme d'Abbotsholme, Berlin 1897.

(3) Cf: Grunder, op. cit., p. 53.

(4) Cf: p. 52-81.

En été (Mai à Juillet)

6 h. 10 :	Lever
6 h. 30 :	Léger déjeuner
6 h. 45 :	Gymnastique
7 h. 30 :	1 ^{re} classe
8 h. 30 :	Chapelle
8 h. 30 :	Ordre et soin du dortoir
9 h. 30 :	2 ^{me} classe
10 h. 15 :	3 ^{me} classe
10 h. 30 :	Collation
12 h. 15 :	4 ^{me} classe
1 h. :	Bain de rivière
2 h. à 5 h. 40 :	Repas principal suivi d'une courte séance musicale
6 h. :	Thé
6 h. 30 :	5 ^{me} classe
7 h. 15 :	Chant
8 h. 25 :	Souper
8 h. 40 :	Chapelle
9 h. :	Coucher

En automne et en hiver (sept. à avril)

6 h. 55 :	Lever
7 h. 15 :	Course et Gymnastique
7 h. 30 :	Chapelle
7 h. 40 :	Déjeuner
8 h. :	Ordre et soin du dortoir
9 h. 30 :	1 ^{re} classe
9 h. 15 :	2 ^{me} classe
10 h. :	Collation
10 h. 15 :	3 ^{me} classe
11 h. 15 :	4 ^{me} classe
12 h. :	5 ^{me} classe, dessin, Menuiserie, jardinage
1 h. :	Repas principal, suivi d'une courte séance musicale
2 h. à 4 h. :	Dessin, Menuiserie, Jardinage, Jeux, Laboratoire
4 h. 30 :	6 ^{me} classe
5 h. 15 :	7 ^{me} classe
6 h. :	Thé
6 h. 30 :	Temps libre
7 h. :	Chant
7 h. 25 :	Souper
7 h. 30 à 8 h. 40 :	Conférence, lecture, concert.
9 h. :	Coucher

EMPLOI DE TEMPS A L'ECOLE D'ABBOTSHOLME.

n'est pas moins vrai que nous ne pouvons pas nous borner au rôle d'observateurs et laisser l'enfant s'adapter à sa guise aux nécessités de la vie en société, sans que nous le guidions et le dirigions. Toujours il faudra donner l'instruction, toujours il faudra maintenir une discipline, quoique, dans l'Education Nouvelle, les méthodes soient modifiées par les conceptions modernes de la psychologie et de la science des sociétés. Nous devons respecter et faire respecter par les enfants, qui nous sont confiés, à la fois la liberté de l'individu et les revendications du groupe; le meilleur système d'éducation serait celui qui concilie pleinement ces deux exigences... Pendant longtemps on a cru que, pour préparer l'enfant à l'existence qu'il mènera lorsqu'il atteint l'âge adulte et qu'il prendra rang parmi les travailleurs et les citoyens, il importait de l'élever dans des conditions aussi semblables que possible à celles de la vie qu'il mènera plus tard. C'est pourquoi l'on exigeait le silence et l'immobilité, non seulement quand il faisait ses devoirs, mais aussi dans les moments où sa turbulence aurait gêné les adultes; c'est pourquoi l'on divisait la journée en un certain nombre d'heures de travail et en un certain nombre d'heures de récréation, l'idée de plaisir étant réservée à ces dernières; c'est pourquoi l'on imposait à l'enfant des méthodes de pensée qui étaient celles des adultes... Il appartenait aux réformateurs du siècle dernier de montrer combien l'on avait tort en agissant ainsi et d'appliquer à l'éducation la féconde idée de l'évolution de l'être, permettant à l'enfant de vivre sa vie à lui et de se développer selon les vraies nécessités de sa nature plutôt que selon les courtes vues de ses aînés. Nous admettons maintenant que les enfants seront de meilleurs éléments de notre société, s'ils ont appris à être de bons éléments de leur société scolaire. En un mot, l'enfance et l'adolescence ne doivent pas être considérées simplement comme un temps de préparation à la vie réelle et d'imitation constante des idées et des besoins des grandes personnes, mais comme une période ayant sa vie propre et ses besoins particuliers » (1).

L'école de Bedales se distingue de celle d'Abbotsholme par trois caractères principaux :

1) *L'existence d'une école séparée pour les petits* : l'école de Dunkurst. P. Jaeger en fait la description suivante :

« L'école de Dunkurst diffère beaucoup de Bedales, sa soeur aînée. Séparée d'elle par de grands terrains de jeux, elle a sa méthode de travail, son règlement, ses ateliers de travail, ses professeurs, son uniforme propre. L'école préparatoire fut ouverte en 1902 pour les jeunes enfants de quelques professeurs et amis de l'école. Dix ans

(1) Cité dans H. Marty : *Où en est la nouvelle école anglaise. L'évolution de Bedales*. La Science sociale 1925, p. 9-10.

après seulement, elle fut placée sous le contrôle plus étroit de M. Badley, directeur de Bedales. Mais elle ne remplit son but — celui d'école préparatoire de Bedales — et son caractère tout particulier ne se dessine qu'à partir du jour où Mrs. Fish en prit la direction pour coopérer intimement avec Mr. Badley . . . Pour retrouver l'atmosphère du milieu familial, il fallait élever ensemble fillettes et garçons; ils sont en nombre égal à Dunkurst. On les accepte à cinq ans ou plutôt, ils passent à la grande école entre onze et treize ans. La maison appartient aux enfants; ils y circulent en toute liberté. Comment l'ordre est-il maintenu, comment tout objet est-il respecté? Simplement par l'ambiance créée. Les professeurs, qui sont les vrais amis des enfants, ne sont pas les seuls gardiens du règlement, chacun y veille pour soi-même.

Point besoin de capitaines ou de chefs de groupe. Cette charge est trop lourde pour les enfants de douze ans. Mais, pour que les enfants ne s'habituent pas à suivre leur chemin sans s'occuper du voisin, on leur confie de petites charges, service de table, lavage de la vaisselle, dire la prière à midi, diriger le silence du matin, faire partie de l'orchestre, marquer la température, veiller à l'ordre des classes, des dortoirs, des vestiaires, cirer les chaussures, nourrir les poules, les lapins, le hibou, aider un des plus jeunes dans ses études de musique, donner les livres de la bibliothèque, être capitaine de l'équipe de cricket. Pour aider à maintenir l'ordre, pour prévenir des oublis, un maître marque chaque jour au tableau noir du hall tout ce qui vient se greffer sur l'horaire régulier: études de musique, leçons de langues, sorties . . . Pour le travail de classe, les enfants sont divisés en cinq groupes. Plus ils sont jeunes, moins on désire les voir nombreux dans leur groupe. On réunit les enfants de cinq ans, ceux de six ans, ceux de sept et huit ans, de neuf et dix ans $\frac{1}{2}$, enfin ceux de onze à douze ans. Jusqu'à six ans, le travail est un jeu: les enfants s'instruisent à l'aide du matériel Montessori; à 9 ans $\frac{1}{2}$ ils ne se servent plus que du matériel de calcul et des figures géométriques; les aînés n'en font plus usage. L'enseignement collectif est réservé à l'histoire, à la géographie, aux sciences, l'enseignement individuel au calcul et à l'anglais. Pendant ces heures, chaque enfant travaille seul. Il suit les exercices de son livre. Un test tout préparé lui permet de contrôler l'acquis de ses connaissances . . . Tous prennent intérêt et plaisir à leur travail et le maître, dans ses explications, peut s'adapter aux besoins de chacun.» (2)

2) *La coéducation des sexes*, par laquelle Badley veut introduire et conserver à l'école une atmosphère familiale. « Bedales est au premier rang.. par la durée et par l'étendue de son expérience. C'est entre 1900 et 1904 que les filles ont commencé à y être admises, leur nombre passant entre ces deux dates de 7 pour 68 garçons à 30 pour 90 garçons; en 1913 il y avait 65 filles et 105 garçons; depuis 1920, on compte autant de filles que de garçons: 100 de chaque sexe. Ce total et cette proportion semblent définitifs dans l'esprit

(2) Cf. P. Jaeger: *L'Ecole préparatoire de Bedales*. Education 1927-28, p. 415.

de Badley... Garçons et filles, outre ceux de la *Junior-School*, vivent dans des maisons séparées, dirigées l'une par un *House-master*, l'autre par une *Housemistress*. Ils ont dans le bâtiment central leurs vestiaires séparés qui servent pour se changer avant le jeu ou la gymnastique. Les jeux sont pratiqués séparément, ainsi que la natation et l'éducation physique. Par leur nature même, certains travaux sont plus fréquentés par les garçons que par les filles, et réciproquement. A part cela, du matin au soir, tout se fait en commun, toute l'école prend ses repas dans la même salle à manger et, aux différentes tables, garçons et filles se mêlent tout naturellement comme dans la famille ; garçons et filles font partie de comités et de sociétés d'ordre divers... tout comme ils le feront plus tard ; ils participent également au gouvernement de la communauté, de la même manière qu'ils le feront un jour dans ce pays où les femmes jouent un rôle dans la vie publique » (3).

3) *L'extension du système monitorial* vers une participation de tous à l'ordre et à la discipline de l'école. Il y a d'abord « les garçons qui assument les différentes charges tendant au maintien de l'ordre : ouverture et fermeture du garage de bicyclettes, distribution des avances et menue monnaie, ordre dans le hall, service de la lumière, service des robinets, sonnerie, etc... ; puis les charges volontaires : présidents et secrétaires de comités, pompiers, les capitaines de classe et de sports, les capitaines de dortoirs (*dormitory captains*) ; les capitaines de maison (*House perfects*), responsables de l'ordre et de la discipline dans la maison dont ils font partie, et choisis par le directeur ; les capitaines d'école (*School perfects*) pris parmi les précédents et très peu nombreux ; l'un d'entre eux est le capitaine principal des garçons (*head boy*), l'autre celui des filles (*head girl*), le plus ancien des deux est *head of the school*, que ce soit un garçon ou une fille. Badley a voulu élargir ce cadre ou, plus exactement, a voulu intéresser un plus grand nombre d'élèves à la bonne marche de l'école : il a appelé l'ensemble des garçons et des filles à y collaborer et a remis entre leurs mains une partie de l'autorité, en particulier ce qui concerne l'élaboration du règlement » (4) pour la discipline de l'école.

VI. — ED. DEMOLINS ET L'ECOLE DES ROCHES.

Le premier essai d'Education Nouvelle en France est dû à Edmond Demolins, disciple de Le Play et de l'Abbé de

(3) H. Marty : art. cit., p. 35.

(4) H. Marty : art. cit., p. 41.

Tourville (1). L'Ecole des Roches fut fondée en 1899 et dirigée successivement par son fondateur Ed. Demolins, et son directeur actuel, M. G. Bertier. Elle est placée « en pleine campagne, assez loin (3 km) d'une petite ville, Verneuil, très loin (120 km) de Paris... Elle est dans un parc riant, mais rudimentaire, qui laisse encore beaucoup à faire aux maîtres et aux élèves, et développe en eux l'énergie et non l'habitude d'un bien-être excessif. Un cours d'eau la borde, permettant les délicieuses promenades en barque, qui calment l'esprit et fortifient les muscles. Aucun mur: tout de suite l'enfant aura l'impression bien nette de vivre en pleine liberté. Des maisons peu nombreuses, bien meublées et à tous points de vue confortables, mais sans aucun luxe inutile, donnent à l'enfant l'amour d'un *home* où il fait bon vivre. Dans chacune de ces maisons, un nombre restreint d'élèves (25 à 35) composent une vraie famille, solidement unie autour du directeur par une unité et une confiance mutuelles. Partout la sensation de la vie réelle telle qu'on la trouve dans une famille saine et heureuse, nulle part l'impression d'une caserne, d'une prison triste et froide, qui est déjà elle-même une punition » (2). L'Ecole des Roches essaye de répondre à la fois aux exigences des programmes actuels et à celles d'une véritable vie scolaire. Les garçons vivent dans une atmosphère de liberté, ce qui permet à leur personnalité morale de s'épanouir largement.

«Le Rocheux a un sentiment très vif de sa liberté et il en éprouve une grande fierté: son visage exprime sa joie intérieure, et son pouvoir d'initiative pendant et après l'école résulte de la conscience de sa direction personnelle. La personnalité de l'enfant ne se développe pas dans un sens égoïste; constamment le Chef de maison veille à lui donner le sens et l'amour de l'action concertée. Toutes les charges et fonctions de la maison sont réparties entre les élèves; sonneries, extinction des lumières, lecture des menus à chaque repas; ordre de l'étude, du vestiaire, des lavabos et douches, direction des bibliothèques, du garage de bicyclettes, distribution des timbres et de l'argent de poche, affichage du communiqué quotidien et des divers avis, représentation de la maison aux divers clubs d'Ecole: club des jeux, comité des travaux pratiques, rédaction du journal mensuel des élèves: l'Echo des Roches. Chaque maison a son club d'action, chargé de promouvoir tous les progrès matériels ou moraux dont la maison est capable: il organise les salles de jeux et les jeux intérieurs, les salles de lecture et l'abonnement aux revues, et s'ingénue à ne passer aucun trimestre sans créer ou améliorer un organe de la vie des élèves. Enfin, le jeune Rocheux s'initie à l'autorité par la charge de capitaine, comprise, aux Roches, d'une manière assez différente de

(1) Cf: Ses deux ouvrages: « *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* » (1896) et « *L'Education Nouvelle* ». (Paris, Firmin-Didot 1898).

(2) G. Bertier : *La Fondation de l'Ecole des Roches*, La Science sociale 1907, p. 46.

l'Ecole anglaise. Dans l'Ecole anglaise, le capitaine ordonne et se fait servir par les fags; chez nous, le capitaine se fait vraiment le serviteur de tous les garçons dont il est le chef. Il s'inquiète de la santé, du travail, de la moralité de chacun. Sa grandeur vient de la perfection de son service. Voici quelle est la hiérarchie des capitaines: chef de dortoir, sous-capitaine, capitaine de maison, capitaine d'école, capitaine général. Ces charges présentent une grande importance pour l'épanouissement de la personnalité du garçon dans le sens social. Il apprend à chercher et à aimer les responsabilités, à pratiquer les vertus du chef: justice, équité, bonté, dévouement, à comprendre le sens profond de l'autorité: celui-là est le plus digne d'être chef qui est le plus prêt à sacrifier son repos, son bien-être, sa vie au bien des autres» (3).

«Dans chaque maison (il y en a 6 grandes et 4 petites), tous les progrès dans l'organisation, les lectures, les jeux, sont dûs à des comités d'action. Chaque mois, les comités rendent compte de leur vie dans une réunion du Conseil d'Ecole, où sont groupées toutes les autorités sociales des Roches. Le comité le plus important est celui des capitaines. A l'Ecole Nouvelle, le capitaine est chargé de l'ordre des choses et de l'ordre des âmes: il a une responsabilité très lourde pour un garçon de 16 ans, mais il sait s'en montrer splendidement digne. Dortoirs, études, jeux, occupations des temps libres, tout est soumis à son autorité et à son sens du devoir. Aux lois écrites s'ajoutent les obligations non écrites: il sait qu'il a charge d'âmes et exerce une action constante et doucement fraternelle sur ses camarades plus jeunes. C'est au corps des capitaines qu'est dû, pour une large part, le maintien de l'esprit de l'Ecole et son haut idéal moral . . . Ces jeunes hommes font le meilleur apprentissage du métier de chef, s'il est vrai qu'un chef digne de ce nom n'accepte l'autorité que pour mieux servir ceux dont il a la charge. . . Nous attachons, aux Roches, une grande importance aux travaux manuels parce qu'ils nous aident à préparer la solution de la question sociale. Plusieurs d'entre eux sont uniquement dirigés par des ouvriers: menuisiers, forgerons, jardiniers. Ils sont toujours entourés de l'estime et du respect des élèves. C'est le désir d'une collaboration sociale toujours plus grande qui nous fait choisir aussi, pour nos élèves et nos Anciens, les oeuvres où toutes les classes fusionnent: équipes sociales, éclaireurs . . . Nous attachons une grande importance à l'éducation de la pureté et nous espérons avoir atteint, depuis 31 ans, des résultats chaque année meilleurs dans les amitiés, la sauvegarde de la chasteté personnelle, le respect chez tous les élèves, et particulièrement chez les grands, de l'éminente dignité de la femme . . . Là aussi, le scoutisme nous aide puissamment comme il nous aide dans la formation de l'esprit international chez nos élèves. Scoutisme et New Education Fellowship doivent se prêter un mutuel concours» (4).

L'Ecole des Roches attribue une grande importance à la gymnastique naturelle, spontanée et joyeuse: courir, grimper, sauter, lancer, porter, nager; l'enfant peut choisir parmi

(3) Cf. G. Bertier: *Le développement de la personnalité de l'enfant à l'Ecole des Roches*. Pour l'Ere Nouvelle, oct. 1925.

(4) G. Bertier: *L'Ecole des Roches*. Pour l'Ere Nouvelle, nov. 1931.

les sports ceux qui lui plaisent le mieux (hiver: foot-ball, hockey, basket-ball; été: cricket, tennis, sports athlétiques). La vie sportive est organisée par un comité de jeux, composé en majorité d'élèves. L'éducation intellectuelle est guidée par les principes suivants: il faut « présenter l'étude à l'enfant comme un plaisir, comme une chose attrayante », car « l'enfant ne peut se donner pleinement à une étude que quand il en a goûté le charme et compris tout le prix ». De même il faut « moins se servir de livres que de réalités de la nature et que d'objets. L'enfant doit apprendre au moins autant hors des livres que dans les livres. Que le maître comprenne aussi que toute sa tâche ne se borne pas à enseigner dans le local et à l'heure réglementaire. L'élève profitera souvent plus des conversations qu'on aura avec lui, des conseils qu'on lui donnera avant ou après l'heure du travail obligatoire. Aux Roches, l'enfant apprend presque autant hors des classes que dans les classes » (5).

En résumé, l'éducation à l'Ecole des Roches veut surtout être morale et sociale. « Nous faisons nôtre, dit avec raison M. G. Bertier, la magnifique devise de l'école qui fut la mère de la nôtre, Bedales : *The Work of each for the Weal of all*; que chacun travaille au bonheur de tous! A l'imitation de Bedales, une des maisons de l'Ecole, la Guichardière, celle même du fondateur et de la fondatrice de l'Ecole, M. et M^{me} Demolins, a pris pour mot d'ordre : *Par soi, pour tous*. Il est vraiment celui des Roches tout entière: notre but est de porter au plus haut degré de développement la personnalité de chacun pour qu'elle puisse se donner avec plus d'abondance et d'utilité... C'est parce que la formation des Roches est sociale, qu'elle ne se borne pas à faire vivre d'enfant dans le présent . . ., mais qu'elle se croit obligée d'une part de recevoir le flambeau des générations qui nous ont précédés et toutes les richesses qu'elles nous apportent pour l'intelligence et le coeur, d'autre part de baigner l'enfant dans l'atmosphère de telle ou telle période du passé, plus particulièrement adaptée à son âge; le présent d'un enfant, c'est le passé de la race; il est tour à tour pasteur, nomade, chasseur, ou pêcheur, laboureur, artisan, etc., comme l'ont été ses ancêtres. L'histoire de la civilisation humaine est le pain qui convient à son imagination et à son coeur, et que nous devons lui donner en temps opportun. C'est parce que la formation donnée par les Roches à ses élèves veut être avant tout sociale qu'elle est sans cesse tendue vers le futur, et résolument « prospective » (James). Nous voulons que les enfants qui nous sont confiés soient plus parfaits que nous, qu'ils soient de meilleurs éléments de la famille, de la cité et du pays, qu'ils soient de meilleurs citoyens du monde » (6).

(5) G. Bertier: art. cit. *La Science Sociale* 1907, p. 54-55.

(6) Pour l'Ere Nouvelle, oct. 1925, p. 37.

VII. — LES « LANDERZIEHUNGSHEIME » DU D^r LIETZ.

En Allemagne, ce fut Hermann Lietz (1868—1919) qui fonda les premières Ecoles Nouvelles, appelées « *Landerziehungsheime* ». Très jeune, il s'orienta vers l'éducation de la jeunesse, encouragé par deux personnes: M^{me} Henriette Schrader, petite-nièce de Froebel, et Maurice Von Egidy, auteur présumé de l'« Ere sans violence ». Il méprisait, dit Ferrière, le travail « qui consiste à asservir son activité aux rubriques d'un programme, à fournir des préparations d'examen et à rédiger des bulletins pour les élèves ». Après ses examens universitaires (licence en théologie et doctorat en philosophie), il visita quelques écoles d'Allemagne et d'Angleterre, et fit dès 1893 connaissance avec le docteur Reddie, dont il étudia les idées pédagogiques à Abbotsholme. Le 28 avril 1898, Hermann Lietz fonda à Ilsenburg, au pied du Harz, sa première école; trois ans plus tard, il créa une autre école, celle de Haubinda (près de la forêt de Thuringe), et en 1904, l'école de Bieberstein est fondée à son tour. Les trois écoles sont des « *Landerziehungsheime* », c'est-à-dire des « foyers d'éducation à la campagne » dont le nom dit tout le programme : vie familiale, culture intégrale, vie en pleine nature ».

Le principe dominant de la pédagogie de Lietz est: libérer l'homme, c'est-à-dire « donner à son *higher self*, à son esprit, en ce qu'il a d'élevé, le pouvoir d'asservir les énergies du *lower self*, c'est-à-dire de l'organisme physique et du subconscient. Il faut commencer par libérer l'enfant des influences extérieures d'un milieu défavorable. C'est en songeant à ses propres années d'enfance, à la pression systématique qu'exerce l'école sur les forces juvéniles prêtes à s'épanouir, que Lietz prit la résolution de libérer l'enfant de ce régime anormal et intolérable. C'est l'« élan vital spirituel » qu'il faut sauvegarder, protéger, magnifier. Le but de l'école doit être « le déploiement sincère de chaque âme individuelle en vue de la satisfaction de sa propre nature ». Pour cela, il faut non pas un régime autoritaire, s'exerçant du dehors au dedans, mais un régime où l'enfant puisse agir et expérimenter par lui-même, tâtonner, se heurter aux réactions spontanées du milieu ambiant, « sentir » les règles nécessaires de la vie, peut-être avant de les comprendre, où il puisse réfléchir, apercevoir les fins nécessaires de l'activité individuelle et sociale et soupeser les moyens qui y conduisent... Le rôle de l'éducateur doit demeurer socratique. L'activité pédagogique personnelle de Lietz se réduisait à son exemple et à sa parole ». (1)

(1) Cf: Ad. Ferrière: *Hermann Lietz*, Education 1920, p. 351 à 354.

Les programmes et les cadres des « *Landerziehungsheim* » furent, dans leurs grandes lignes, ceux d'Abbotsholme : 4 heures de leçons le matin, 3 heures de travaux physiques l'après-midi, 1 heure 1/2 d'étude entre le goûter et le dîner, jeux, lectures en commun, etc.. A part cela, la nourriture était frugale, mais saine, et les vêtements souples et légers.

« Les caractères s'y épanouissent librement, de la manière qui est propre à chacun d'eux, en dehors de toute contrainte extérieure. Leur raison d'être est de donner, avec la santé et la joie, la perspicacité intellectuelle, la force de volonté, l'esprit d'initiative. L'école de Lietz est une république d'enfants. Les plus âgés, les « préfets », y sont chargés de gagner les plus jeunes aux habitudes utiles et bonnes, à la conversation et au travail du groupe. Pour cela, point n'est besoin de règlements. « Ici, l'on ne donne pas d'ordres, tout doit devenir coutume », répète souvent le maître . . . On se respecte et on respecte les autres, on est épris de vie active, on s'aime mutuellement . . . Ilsenburg fut un petit paradis. Les enfants y riaient en allant en classe, couraient aux travaux manuels, adoraient les maîtres, se roulaient avec eux dans les jeux. Au milieu de cette jeunesse, Lietz était le plus assidu, le plus endurant à la course, au foot-ball, aux exercices de gymnastique, aux travaux de culture, aux excursions qui souvent duraient plusieurs jours. « Si l'on analyse ce qui donnait à la vie d'Ilsenburg un charme intense, il faut le voir surtout dans l'harmonie des activités si diverses et dans leur parfaite appropriation aux facultés des enfants. Jamais de lassitude, classes courtes et intéressantes, le matin, coupées de longues pauses consacrées à faire les lits, à courir, à jouer, à manger, travaux de menuiserie et de jardinage, foot-ball, bain; excursions fréquentes où l'on cuisine soi-même et où l'on couche sous la tente; enfin l'éducation du sentiment: chant en commun, orchestre d'élèves, auditions musicales données par le maître de musique, lectures d'édification, romans, articles, pensées ou scènes historiques écoutés le soir, sur la prairie, près de l'Ilse, devant le couchant enflammé ou sous la voûte des étoiles ». (Ferrière) . . . Lietz y était parvenu par des allocutions impersonnelles prononcées à l'occasion de la lecture du soir ou de la réunion du dimanche, par son exemple, par son intransigeante volonté . . . Aucun formalisme. Ce n'est pas de notions morales, mais de vie morale qu'il s'agit. Même pour l'éducation religieuse, Lietz veut tenir l'enfant loin des formules et des dogmes. Il le met en contact direct « avec ce que l'histoire ou la littérature de tous les peuples offrent de plus grand et de plus beau en admiration à l'humanité; éveiller en lui une passion vivante pour les plus belles personnalités historiques accessibles à son intelligence, enfin lui faire saisir la relation intime qui doit exister entre sa vie morale religieuse et sa conduite personnelle au sein de la petite république scolaire et au dehors, tels sont les principes d'éducation religieuse que Lietz estimait les plus efficaces » (2).

Peu de temps avant sa mort, Lietz a publié un petit ouvrage: « *Das Deutsche Volkshochschulheim, (Langensalza*

(2) Cf: M. Hénou: *Trois pionniers de l'Education*. Nouvelle Education 1927-1928, p. 594 ss.

1919) qui résume ses idées sur l'éducation du peuple dans les « Universités populaires à la campagne » dont les études, s'inspirant des principes de l'Ecole Active, devaient comprendre :

«1) La connaissance du monde moral et religieux (au sens non confessionnel du terme), essence universelle de la philosophie orientée vers la pratique — leçons consistant en libres entretiens; importance de la personnalité morale du maître.

2) La langue maternelle — littérature, développement historique, sens de la beauté.

3) Une introduction à la vie économique, sociale et politique — éducation civique, étude des devoirs immédiats de chaque citoyen, discussions, formation de l'esprit critique, lecture de journaux de tendances opposées, rappels de l'histoire nationale et universelle étudiée dans son dynamisme.

4) Les sciences naturelles expérimentales: biologiques pour les paysans, physico-techniques pour les ouvriers. Jamais d'exposé «ex-cathedra».

Le but du maître doit être d'intéresser, de faire saisir les lois merveilleuses de la nature et de la vie et de rendre l'élève plus capable pour la vie. Il faut des heures de travail personnel autonome qu'on pourra placer à la fin de l'après-midi, la matinée étant consacrée à l'étude en commun d'une, tout au plus de deux branches. Il faut se garder du savoir . . . encyclopédique.

L'après-midi pourra être consacrée aux travaux pratiques aux champs et aux ateliers: culture des produits dont la communauté a besoin, apprentissage d'un métier. On reconnaîtra la nécessité et la noblesse du travail manuel, ainsi que l'équilibre et l'harmonie qu'il entraîne avec soi.

Les réunions du soir seront consacrés à la vie sociale . . . Lecture, théâtre, musique, séances de discussion alterneront selon les circonstances. Le dimanche, réunions, excursions.

Pour diriger ces foyers universitaires populaires, il faudra des hommes de valeur. Les écoles actuelles en forment peu, il est vrai. Mais les bonnes volontés doublées de capacités ne manqueront pas, le moment venu. Il suffira d'établir une forte tradition à laquelle se plieront volontiers les étudiants durant le temps relativement court (4 mois et demi) de leur séjour. Il faut que l'école reste comme un foyer réel, comme un phare pour les anciens élèves. L'atmosphère saine qu'ils y auront respirée doit les accompagner dans la vie et les soutenir.» (3)

VIII. — PAUL GEHEEB ET L'ECOLE D'ODENWALD.

Collaborateur de Lietz, Paul Geheeb avait fondé l'école de Wickersdorf; mais comme il ne put y réaliser entièrement

(3) Cf. Ad. Ferrière: *Transformons l'Ecole*, p. 100-102.

son idéal pédagogique, il fonda l'Ecole de l'Odenwald, à mi-chemin entre Heidelberg et Francfort, dans laquelle il « a su donner la solution la plus harmonieuse au problème d'initier la jeunesse à la culture en tenant compte de sa véritable nature et à l'intérieur d'une école devenue une véritable famille ». Voici le portrait de Geheeb d'après E. Huguenin (1) :

«C'était un homme d'une grande culture et d'une intelligence très diverse. Il avait autant de goût pour la métaphysique que pour l'observation scientifique. Durant sa jeunesse, il avait étudié les mousses avec passion et avait été à deux doigts de se faire naturaliste; mais une vocation impérieuse d'ordre mystique l'avait poussé vers les enfants. Ces études lui avaient donné l'objectivité du savant qui se laisse enseigner par les choses... Là, sans doute, était la raison de la séduction qu'exerçait sur son entourage cette personnalité complexe et un peu mystérieuse. Homme de la nature, coeur tendre et généreux, esprit profond, la fougue de la pensée l'entraînait à contempler Dieu sait quels horizons; et puis, subitement, avec un humour charmant, il revenait sur terre avec une simplicité, une absence de recherche, une préoccupation totale du rôle qu'il jouait comme malgré lui. Il se serait entretenu, je crois, avec la même simplicité, avec un bûcheron et un roi. Mais c'était aux enfants qu'il donnait le plus exquis de son coeur, et celui qui l'avait vu se pencher sur ces petits avec une tendresse de femme, était surpris de découvrir ensuite avec quelle clairvoyance aiguë il les jugeait».

L'éducation donnée à l'*Odenwaldschule* était en quelque sorte le prototype de celle que l'on a cherché à réaliser dans l'Allemagne républicaine. Elle présentait plusieurs caractères essentiels.

1) *L'éducation était strictement individualisée.*

«Le programme des études a ceci de particulier qu'il tient compte, plus que nulle part ailleurs, de la nature propre de chaque enfant. C'est dire que l'enseignement est strictement individualisé. Mais cela ne signifie point qu'on suit les caprices de chacun et que chacun fait ce qu'il veut. Loin d'être un travail d'amateur, l'étude de chaque élève est au contraire concentrée et intensifiée de façon à lui faire porter le maximum de fruits. Elle n'est pas éparpillée sur dix sujets en un même jour, elle n'est pas non plus ralentie outre mesure par le travail global et collectif de toute une classe. Ici l'on n'étudiera à la fois que deux ou trois branches par mois: trois matinées par semaine compteront par exemple quatre heures de physique chacune, les trois autres respectivement deux heures de mathématiques et deux heures d'une langue vivante. Ce n'est pas la variété des sujets qui intéresse l'élève, mais la variété dans la façon de traiter un sujet. De cette façon, on creuse beaucoup plus profond, on retient mieux ce que l'on apprend; il y a moins de travail perdu, plus de fruits pour une même somme d'efforts. Chaque élève approfondit pour son compte

(1) E. Huguenin: *La coéducation des sexes*, p. 65-66.

tel problème particulier. Il apprend à expérimenter, à trouver dans les livres ce dont il a besoin. Quelques explications et discussions en commun lui permettront néanmoins de connaître le travail collectif et les avantages de l'émulation.

L'organisation de la vie physique et morale a pour principe de régler le plan de la journée de façon à donner satisfaction aux besoins de la nature de l'enfant, et pour résultat de fortifier le corps et la volonté en équilibrant le système nerveux. Dès le bon matin, à 6 heures pour les grands garçons, à 7 heures pour les élèves au-dessous de dix ans, quelque temps qu'il fasse, on prend le «bain air» dans une vaste enclos gazonné, ceint de planches. Ce «bain air» consiste en quelques exercices d'ensemble exécutés le corps nu sous la pluie ou sous le soleil . . .

La matinée compte quatre heures d'étude qui ont lieu le plus souvent en plein air ou dans les classes et laboratoires. A chaque branche est affecté un local à part . . . Le travail y est souvent individuel, les recherches personnelles et les expériences primant le travail purement abstrait de mémorisation. L'après-midi est réservé aux travaux manuels, où le jardinage occupe une place importante, ou aux jeux.» (2)

La vie était simple : on ne consommait ni alcool, ni tabac; on pratiquait le travail manuel, les sports et la gymnastique. L'enseignement reposait sur le principe de la concentration, l'élève n'étudiant que deux ou trois matières simultanément (3).

2) *P. Geheeb a créé la Schulgemeinde*, assemblée hebdomadaire des adultes cultivés et des enfants de la communauté. On y discutait toutes les questions relatives à la vie quotidienne de l'école, alors que les questions délicates et difficiles étaient traitées dans la conférence des maîtres. Cette assemblée se distinguait de la *Freie Schulgemeinde Wickersdorf*, parce qu'elle n'assumait pas de pouvoir judiciaire, Geheeb estimant que la mise en scène d'un tribunal donne trop d'importance aux délits et aux délinquants.

3) *L'école appliquait la coéducation des sexes.*

Geheeb «a la conviction profonde que l'individu n'atteint son complet développement qu'au contact du sexe opposé et que, de même

(2) Ad. Ferrière: *Transformons l'Ecole*, p. 80-82.

(3) « Pour permettre l'approfondissement des sujets, favoriser la concentration de l'esprit, on n'étudie que deux matières simultanément pendant une durée d'un mois. Au bout de ce temps, les enfants ont la faculté de changer... Je me borne à cette double indication pour montrer que le système d'éducation intellectuelle repose sur la liberté de l'enfant doucement conduite par la sagesse des adultes en qui il a mis sa confiance ». (E. Huguenin: *La coéducation des sexes*, p. 71.)

que l'oeuvre de la nature s'accomplit par une constante coopération de l'élément masculin et de l'élément féminin, de même, dans le domaine spirituel, l'élaboration d'une culture véritablement humaine réclame les efforts réunis des deux sexes. Dès lors, la coéducation lui paraît le seul système d'éducation morale capable d'assurer à l'homme comme à la femme leur plein épanouissement. Il incite la jeune fille à prendre conscience d'elle-même et à développer la partie véritablement féminine de sa nature qui reste si souvent à l'état embryonnaire, faute de rencontrer le terrain favorable à son déploiement. Il pense que la communauté de vie durant l'enfance et l'adolescence enseignera au jeune homme et à la jeune fille le secret d'une féconde collaboration à l'âge adulte, et qu'ils parviendront l'un par l'autre à un état de maturité morale supérieur à celui dont témoigne l'habituelle rencontre des sexes . . . Ainsi le garçon et la fillette, l'adolescent et la jeune fille ont l'occasion d'apprendre par la pratique, et, guidés par des adultes expérimentés, l'art de vivre avec l'autre sexe et de trouver en lui le complément du sien. Plus qu'aucune école peut-être, l'Odenwald considère dans l'enfant la créature vivante, à qui il faut apprendre à vivre et à être heureuse autant qu'à être savante, et elle s'efforce de faire l'éducation de toutes ses facultés, aussi bien sentimentales que volontaires et intellectuelles. Hardiment, elle incorpore dans l'éducation le domaine réputé périlleux de l'affectivité. Car cette vie affective qui demeure latente durant l'enfance prend la haute main sur le développement de l'individu à partir de l'adolescence. Jusqu'ici on l'a négligée comme si elle était inférieure en dignité. C'est elle cependant qui détient les forces secrètes de l'âme, celles qui font les saints, les héros, les mystiques de tout genre, les êtres capables de donner leur vie pour un idéal». (4)

4) *L'Ecole de l'Odenwald reposait sur un système de familles et de gardiens.*

«Les élèves étaient divisés en groupes de 6 à 8 membres, garçons et filles mélangés, ayant chacun un maître ou une maîtresse comme chef de famille. Ces diverses communautés formaient ce qu'on pourrait appeler les cellules vivantes de l'école; elles concentraient en elles toute une vie d'amitié, d'entraide, d'intimité, d'éducation morale et domestique. Le «père» ou la «mère» connaissait parfaitement ses «enfants», les suivait, les dirigeait avec toute la délicatesse d'un pédagogue expérimenté, et devait résoudre les difficultés pédagogiques qui pouvaient se présenter; c'est encore lui qui veillait à ce que les enfants fassent proprement leurs lits et leurs chambres, tiennent leurs armoires en ordre et travaillent soigneusement. Le mercredi soir était consacré à une réunion de la famille, et bien souvent dans la semaine, les élèves se retrouvaient . . . autour de leur maître ou venaient lui soumettre des questions personnelles». Mais les familles qui avaient joué un rôle important, vital, durant toute la période de développement de l'école, se fermaient de plus en plus à la vie collective, devenant des centres d'égoïsme: on s'y souciait plus du propre bien-être de la petite communauté que de l'ensemble de l'école.. Depuis 1931, on a supprimé le système des familles. Chaque

(4) Huguenin: *La coéducation des sexes*, p. 89-90 et 73-74.

maison — il y en a six — forme une communauté autonome, ayant cinq «gardiens» pour son administration, choisis indistinctement parmi les filles et les garçons. L'un veille à l'ordre et à la propreté dans la maison et dans les chambres, et dirige le grand nettoyage hebdomadaire du vendredi après-midi et le petit nettoyage de chaque matin, etc...; l'autre s'occupe de la propreté et de la santé de ses camarades, et appelle l'infirmière lorsque c'est nécessaire; le troisième s'occupe du travail de ses concitoyens, les conseille dans le choix de leurs cours, etc. . . Les six gardiens des études ont encore la tâche de recevoir les nouveaux maîtres et de les initier à la vie de l'école. Il y a encore le gardien des congés, que tout élève doit prévenir dès qu'il veut s'absenter, et enfin le financier qui distribue l'argent de poche et signe les bons. Il serait erroné de croire que ces gardiens commandent, ordonnent; rien de cela. L'esprit de communauté règne dans la maison comme dans toute l'école, et ces gardiens ne sont que les «êtres concrets» qui centralisent un service, coordonnent l'activité pratique de la maison, et doivent tout au plus faire preuve de plus de sagesse et de bon sens, étant les plus sages de la maison; ils ne sont pas au-dessus de leurs camarades . . .

Le rôle des gardiens est celui de camarades aînés rappelant à la sagesse, au bon sens et à la prudence leurs camarades plus insouciantes, parce que plus jeunes. C'est pourquoi les gardiens ne sont pas seuls responsables, ni individuellement, ni même collectivement; chaque élève se sent responsable et ne considère les gardiens que comme guides; si par exemple, un enfant voit du désordre, il doit intervenir aussi bien que s'il était gardien, et il en est de même en toutes choses . . . Les décisions, les mesures prises, les innovations ne sont jamais le fait d'une seule volonté individuelle, mais la conséquence de discussions approfondies au sein d'une maison ou de l'école tout entière, parfois reprises par ceux qui s'intéressent particulièrement au problème envisagé. C'est ainsi que l'intérêt pour la chose commune et le sentiment de la responsabilité se développent, et que les enfants apprennent à réfléchir pratiquement et à collaborer» (5).

L'idéal de l'Odenwald fut concrétisé dans la figure de quelques grands hommes comme Goethe, Schiller, Fichte, Herder, Humboldt, Pestalozzi et Platon; les diverses maisons portaient leur nom, et leur souvenir fut commémoré dans les fêtes annuelles préparées par les enfants.

(5) Cf: P. Bartholdi: *La nouvelle organisation de l'Odenwald*. Pour l'Ere Nouvelle, Nov. 1931.

CHAPITRE QUATRIÈME

L'ERE DES TECHNIQUES.

Depuis une trentaine d'années, la pédagogie nouvelle est arrivée à une phase de son évolution que l'on peut qualifier de technique, sans toutefois l'être exclusivement. De nombreux pédagogues, s'inspirant des progrès de la psychologie expérimentale, recherchent des procédés éducatifs nouveaux, qui visent particulièrement le développement intellectuel de l'enfant. Parmi les méthodes qui sont les plus répandues, il convient de citer : le plan Dalton, la Méthode de Winnetka, les systèmes Montessori et Decroly, les Coopératives Scolaires et le Scoutisme.

I. — LE PLAN DALTON ET LA METHODE DE WINNETKA.

Vers 1908, une jeune éducatrice des Etats-Unis, Miss Helen Parkhurst, trouva dans le livre *Mind in the Making* de E. D. Swift l'idée de faire de la classe un « laboratoire d'éducation ». De 1911 à 1913, dans la petite ville de Dalton, elle mit à l'épreuve un projet de transformation de l'école, en adaptant les travaux scolaires au travail individuel de chaque élève (1), et plus tard, elle l'appliqua à la *Children's University School*, à New-York. Les écoles, primaires et secondaires, où fonctionnent actuellement le Dalton Plan, sont très nombreuses en Angleterre (environ 1.500) et en Amérique (environ 200) ainsi qu'en Pologne, en Hollande, en Russie, au Japon et dans plusieurs républiques sud-américaines et colonies anglaises. Le *Dalton Plan* repose sur les deux principes suivants :

1) *L'instruction doit être individuelle*: chaque enfant choisit librement son travail et l'accomplit selon ses propres capacités.

(1) Cf: Le livre de Miss Parkhurst: « *Education on the Dalton Plan* ». Dutton et Cie, New-York 1922.

«On fait polycopier pour chaque élève un tableau d'une section du programme pour chaque branche, et on le lui remet. Ce sont les fameux «assignements». L'élève sait qu'il est responsable lui-même de son travail et de ses progrès. C'est son affaire personnelle et non celle du maître. Son succès dépendra de son intelligence, de son esprit d'initiative et de son activité. Au début de l'année scolaire, on donnera aux enfants un aperçu du plan général des études prévues pour toute l'année, et le 1^{er} mois se passera en bonne partie à leur apprendre à travailler, chacun selon son caractère propre. Chaque «assignement» indique à l'élève la tâche normale approximative d'un mois, la partage en 20 subdivisions, indique clairement le but particulier du travail prescrit, donne quelques indications sur la façon la plus pratique de se mettre à l'ouvrage, la liste des ouvrages à consulter, donne une quantité de questions auxquelles l'élève doit répondre par écrit avant de passer à un nouvel «assignement». L'enfant peut aussi se contrôler lui-même . . . En entrant à l'école, «l'élève se rend en général dans le laboratoire de son maître de classe. Il a ensuite l'occasion de discuter avec lui des difficultés qu'il rencontre dans l'organisation de son travail. Le lundi, le maître examine les «graphs» (cartes sur lesquelles le maître note le travail accompli) et lui fait les observations que comportent ses progrès. L'élève se rend ensuite librement dans les «laboratoires» consacrés aux diverses branches. En quittant l'école à la fin de la journée, il revoit son maître d'école encore une fois et peut lui demander tous les renseignements qu'il souhaite . . . Les graphs sont quadrillés : un carré correspond à une unité de travail accomplie, on noircit le carré correspondant. On aperçoit ainsi où en est n'importe quel élève, et on peut le stimuler si c'est nécessaire. Mais l'élève peut marcher à son pas, achever le travail normal d'un mois en 15 jours ou mettre plus. Dans certaines écoles, il existe pour chaque branche un assignement minimum obligatoire et un assignement maximum facultatif . . . Dans ces écoles il existe toujours une bonne bibliothèque avec un bibliothécaire de service en permanence, et les enfants empruntent beaucoup de livres. Chaque «laboratoire» est pourvu de tous les livres indispensables à l'étude de la branche à laquelle il est consacré (photographie, tableaux, gravures). Plus d'estrade. Le maître est assis modestement dans un cuir et les élèves viennent sans bruit le consulter lorsqu'ils le désirent. La récitation des leçons est supprimée — on ne parle qu'à voix basse, tout le monde est absorbé dans son travail, et le silence est impressionnant» (2).

2) *La classe doit constituer un noyau social.* Il y a pour chaque branche des leçons collectives, et les «*assignements*» peuvent être donnés, soit à toute une classe, soit à un groupe d'élèves. Ceux-ci s'entraident et collaborent dans les diverses activités scolaires; le travail en commun stimule l'activité individuelle et lui confère sa véritable valeur. C'est le rôle des maîtres d'apprendre aux enfants à employer intelligemment leur temps, de les guider et de contrôler leur travail. C'est pourquoi la journée de travail comprend des pé-

(2) Cf: B. Garde : *L'enseignement aux Etats-Unis et le Dalton Plan*. Education, 1923-24, p. 520 ss.

riodes consacrées au travail (*the laboratory periods*) et des périodes réservées, soit pour guider les élèves (*organisation period*), soit pour les instruire (*conference period*).

Nul doute que le *Plan Dalton* présente une grande valeur pédagogique. « Il faut remarquer, dit M. Garde (3), l'habileté avec laquelle sont conciliées les exigences du programme et celles de la liberté enfantine: on réduit d'abord au minimum les premières, on prend l'engagement implicite que rien ne sera demandé au-delà; mais l'essentiel reste exigé. On donne à l'élève, pour chaque matière, un aperçu général de ce qu'il lui faudra apprendre dans l'année et de l'effort global à fournir: sorte de cadre très vaste où les matières sont indiquées seulement dans leurs grandes lignes, et qu'il aura dix mois pour explorer. Mais, pour préciser sa besogne, elle est fractionnée en tâches mensuelles: on familiarise ainsi l'écolier avec ce qui, d'ordinaire, lui paraît inaccessible et, de prime abord, rebutant. On le prépare à la course totale en lui indiquant les relais précis pour la parcourir, ce qui lui donne à la fois élan et confiance. On débite ainsi le programme obligatoire en branches accessibles à tous, car ceux qui travaillent lentement ont aussi l'espoir d'arriver au but, et les autres, pressentant qu'il leur restera du temps libre, se réjouissent d'avance à la perspective d'utiliser ce reliquat selon leurs goûts. Ainsi le programme officiel est présenté de telle sorte que chacun puisse l'envisager sous un angle personnel. L'expérience est là pour affirmer l'éclatant succès de la méthode: sa propagation rapide, surtout dans les pays anglo-saxons, l'enthousiasme des parents, la satisfaction des maîtres et celle des élèves, tout concourt à le démontrer. Dans les classes Dalton règne la joie au travail et la discipline: les petites Anglaises sont au travail, raconte un visiteur; elles sont étonnamment paisibles et silencieuses... Aucune ne lève les yeux, elles veulent évidemment aboutir à un résultat. On goûte spontanément ce milieu sérieux, mais simple, souriant. Il y a beaucoup d'émulation, mais pas d'envie jalouse, de vanités encombrantes. Les élèves se déclarent en grande majorité satisfaites du plan qui offre des occasions singulières de développement intellectuel et moral: tous les professeurs le constatent. Chaque personnalité trouve sa voie, s'en applaudit, arrive peu à peu à s'exprimer » (4).

(3) Cf. M. Garde: art. cit., p. 520 ss.

(4) M. Garde: *Le Plan Dalton*, Rev. Péd., nov. 1932, p. 336-347. Quelques partisans de l'Education Nouvelle n'admettent pas la valeur pédagogique de cette méthode, par exemple Ad. Ferrière: *La pratique de l'Ecole Active*, p. 23. « Je considère cette pratique comme un danger public parce qu'elle conserve les programmes et les manuels », et Cf.: *L'Ecole active*, p. 180.

Une autre méthode, apparentée au *Dalton Plan*, est le système de Winnetka. L'inventeur de ce système est C. Washburne. Tout en préconisant l'individualisation de l'enseignement (chaque élève travaille pour lui-même et par lui-même), il insiste davantage sur la formation sociale de l'enfant. Écoutons Washburne énoncer lui-même les principes de sa méthode : (5)

«Tout d'abord constatons que le programme est divisé en deux parts bien distinctes. L'une comprend les connaissances et les techniques pour lesquelles nous cherchons à obtenir un niveau commun chez tous les élèves. L'autre est composée des stimulants et des occasions fournis en vue d'un travail créateur intéressant la collectivité. Nous désirons que tous nos enfants sachent lire de la même manière: nous voulons qu'ils trouvent tous le même résultat pour la même addition . . . Cependant, comme ces enfants sont doués d'une manière fort différente quant à la facilité de saisir ou de s'assimiler les connaissances, une méthode a été imaginée pour rendre possible à chaque intelligence d'arriver à ce résultat selon sa propre cadence. Ce système comprend les trois degrés suivants:

1) Les objectifs ou buts à atteindre sont posés d'une manière très précise. Ils sont choisis autant que possible suivant le principe de recherche des véritables besoins de la collectivité. Ils sont classés d'après les résultats des observations et des recherches déterminant les facultés d'assimilation des enfants aux différentes périodes de leur développement. Tout enfant normal peut y atteindre, tout enfant doit s'assimiler complètement les dites connaissances . . .

2) Le matériel a été conçu de manière à être autoéducatif et auto-correctif. L'enfant peut, dans une large mesure, s'enseigner à lui-même chaque degré nouveau de chaque étude. Il s'exerce dans chaque degré jusqu'à ce qu'il l'ait complètement franchi, puis il passe au suivant sans s'attarder à attendre qui que ce soit. Il corrige lui-même tout son travail quotidien et ses tests d'entraînement.

3) Des tests complets de contrôle figurent sous deux ou trois formes différentes dans les tests mis à la disposition de l'enfant et lui servent de tests d'entraînement pour discerner ses points faibles et s'assurer de la préparation pour un véritable test. Les autres formes de tests de contrôle sont entre les mains des professeurs qui les distribuent et en corrigent les résultats; ils ne contiennent cependant aucun élément qui ne soit pas compris déjà dans les tests d'entraînement. Tous ces genres de tests sont conçus de manière à renvoyer l'enfant aux exercices correctifs qui lui sont nécessaires pour remédier aux lacunes mises en lumière par ces tests . . .

(5) Cf: Pour l'Ere Nouvelle: Novembre 1931, p. 244-245. A Winnetka, la répartition du temps est:

travail individuel	32 %
travail de classe	11 %
activité libre et de groupes	42 %
divers	15 %

100 %

L'élève qui a échoué dans un test accomplit le travail pratique indiqué, puis se soumet au même test présenté sous une autre forme. Environ la moitié de la matinée et la moitié de l'après-midi sont occupées par ce travail d'acquisition de connaissances et de techniques. Dans ces matières, la progression d'une étape à une autre est individuelle, continue et indépendante pour chaque sujet; elle n'implique aucun changement de locaux. La salle où travaille l'enfant est déterminée par son âge social, l'âge des enfants avec lesquels il peut le plus heureusement se grouper pendant la moitié de la matinée et la moitié de l'après-midi qui sont laissées libres pour l'exercice des activités collectives ou créatrices. En ce qui concerne ces dernières, les enfants sont souvent groupés autour du travail se rapportant aux sciences sociales ou à la littérature. Ces activités créatrices comprennent aussi l'audition critique de la musique, l'étude critique de l'art et de la littérature, des réunions indépendantes, la vie du terrain de jeux, l'atelier, la rédaction, l'édition, l'illustration et l'impression du journal scolaire vivant de ses propres ressources, et une infinie variété de moyens tendant à stimuler l'effort créateur de l'enfant et le développement de ses sentiments de solidarité . . .

Cependant l'individualisme exagéré aurait pour résultat un mouvement centrifuge qui pourrait devenir fatal à la collectivité. Une conscience sociale est un véritable besoin, un stage actuel du développement humain. C'est pourquoi l'on tend à présenter le travail créateur dans un cadre social, de manière à ce que chaque enfant puisse contribuer par son activité et ses facultés particulières à la réussite de l'entreprise collective. Les essais dramatiques, les discussions, les jeux et les projets collectifs de toute sorte tendent à former ce que nous appelons la conscience sociale» (6).

En comparant le système de Winnetka et le *Dalton Plan* de Miss Parkhurst, M. Carleton W. Washburne trouve les différences suivantes. (7)

1) «Le Dalton Plan ne prévoit pas de travail par groupes, ni d'activité créatrice.

2) «Le Dalton Plan ne comporte aucun changement essentiel dans les programmes ou dans les manuels.

1) «Le Dalton Plan n'est basé sur aucune recherche scientifique et, pour autant que je sache, ses résultats n'ont jamais été contrôlés scientifiquement. Il n'a donné lieu à aucun nouveau matériel d'instruction, excepté certaines feuilles d'assignments destinées à accompagner les livres standardisés. C'est, comme le dit Miss Parkhurst elle-même, un «véhicule». Malheureusement c'est un véhicule qui transporte souvent le pire des vieilles routines traditionnelles . . .

4) «Le Dalton Plan donne à chaque enfant la liberté d'organiser son programme comme il le désire; il en résulte dans beaucoup de cas une perte de temps et l'habitude de traîner . . .»

(6) C. Washburne : *Les écoles de Winnetka*. Pour l'Ere Nouvelle, Novembre 1931.

(7) Cité par Ad. Ferrière: *La Liberté de l'Enfant à l'Ecole Active*, p. 211-213.

Par contre :

1) «La technique de Winnetka prévoit que la moitié de la matinée et la moitié de l'après-midi seront réservées uniquement aux activités collectives et créatrices. Celles-ci sont indépendantes de toutes notes scolaires, de toutes promotions et de toute standardisation.

2) «Le plan de Winnetka commence par reconstruire le programme en unités de travail à accomplir, au lieu de se baser sur des unités de temps. Il s'appuie sur des manuels rédigés à neuf de façon à permettre l'auto-correction et l'auto-instruction.

3) «La technique de Winnetka est basée sur des recherches scientifiques et ses résultats ont été contrôlés scientifiquement. Il a été démontré que ces résultats sont nettement favorables et conduisent à un meilleur rendement dans les branches techniques (lecture, écriture, calcul, etc. . .); de plus, le système adopté permet plus de liberté pour les activités collectives et créatrices qu'on n'en rencontre dans les autres écoles. De nouveaux types de manuels et de tests ont été créés à Winnetka. La technique de Winnetka n'est pas un simple «véhicule», mais plutôt une reconstruction du matériel et des méthodes d'enseignement, basée sur les connaissances actuelles.

4) «A Winnetka, les enfants doivent prouver leur capacité à employer leur temps avec intelligence, avant qu'il leur soit permis d'organiser leur propre programme selon leur désir. La répartition des élèves en groupes, l'un soumis à une surveillance et l'autre libre, produit un stimulant constant; les enfants sous contrôle veulent se montrer dignes de travailler librement, et les élèves libres prennent garde de ne pas abuser de leur liberté».

II. — LE SYSTEME MONTESSORI

Maria Montessori fut une des premières à découvrir les principes de l'Education Nouvelle, grâce à l'étude de l'éducation des anormaux.

«En 1897 elle était médecin-assistant à la clinique de psychiatrie de l'Université de Rome et eut ainsi l'occasion de visiter plusieurs asiles d'aliénés. Les petits idiots éveillèrent sa pitié et son intérêt. L'opothérapie thyroïdienne était alors à la mode, de même la kinésithérapie et autres moyens thérapeutiques s'adressant à l'organisme, mais personne ne songeait à l'esprit, à sa formation, à la pédagogie et à l'éducation morale qui, on le sait maintenant, exerce une influence si considérable sur le corps lui-même. En 1898, au congrès de Turin, elle présenta une thèse sur la thérapeutique par l'éducation morale. Des cercles médicaux, cette thèse passa promptement à ceux des maîtres primaires, et le ministre de l'Instruction publique, Guido Bacelli, la chargea de donner aux institutrices de Rome une série de conférences sur l'éducation spéciale. Ce cours devint bientôt une Ecole Normale orthophrénique. Elle la dirigea durant deux ans. Elle y avait annexé des classes pratiques d'anormaux . . . Alors déjà, en 1898, elle se rendait compte qu'au fond les méthodes éduca-

tives bio-psychologiques étaient valables pour les normaux comme pour les anormaux, et qu'elles développeraient ceux-ci d'une manière étonnante, merveilleuse.

Elle fit des ouvrages d'Itard et de Seguin ses livres de chevet. Itard est bien connu par sa description du « Sauvage de l'Aveyron » et par ses essais pour l'éduquer. Mais c'est surtout le Dr. Edouard Seguin (1812—1883) qui développe de façon minutieuse les procédés pédagogiques : éducation motrice, exercices faits le corps immobile, exercices respiratoires, exercices d'élocution, soins de la toilette, travaux du ménage, travail manuel, imitation de mouvements (mains, bras, doigts, etc. . . .), puis développement de la sensibilité générale : sensation de température, organe du toucher, odorat, goût, poids, ouïe, vue ; distinction des formes, perception des couleurs, sens de l'espace ; dimensions, distances, groupements, surfaces ; enfin techniques scolaires : lire, écrire, compter et calculer, enseignement de la langue et leçons de choses . . .

C'est en 1906 et en 1916 que se placent les deux grandes expériences de Mme Montessori. Voici comment elle raconte les débuts de sa première expérience : « C'était à la fin de 1906. Je revenais de Milan où j'avais fait partie du jury appelé à décerner les prix pour l'exposition internationale, dans la division réservée à la pédagogie scientifique et à la psychologie expérimentale, quand je fus invitée par l'ingénieur Edouard Talamo, directeur général de l'Institut romain des « Beni Stabili », à assumer l'organisation d'écoles enfantines à la maison. L'idée géniale de Talamo était de recueillir tous les enfants de 3 à 7 ans, habitant les nombreux appartements d'un grand immeuble locatif, et de les réunir dans une salle, sous la surveillance d'une maîtresse qui habitait, elle aussi, le même immeuble. Ainsi chacune de ces immenses casernes possédait son école particulière. L'Institut des « Beni Stabili » se trouvait déjà en possession de quatre cents vieux palais à Rome, l'oeuvre se présentait avec de merveilleuses perspectives de développement. La première école devait se fonder en 1907, dans un grand immeuble populaire du quartier de Saint-Laurent, contenant environ mille personnes . . . Cette école spéciale fut baptisée par Mme Olga Lodi . . . du nom gracieux de Casa dei Bambini (Maison des enfants). Nombreuses furent les écoles créées entre 1907 et 1909 à Rome d'abord, puis dans d'autres villes. Des observations faites dans le milieu infantin, est né le premier livre de Mme Montessori intitulé : « Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini ». Ce livre date de 1909 ; or, c'est en janvier 1909 que le canton du Tessin, en Suisse, adopta officiellement la méthode Montessori à la suite du cours qu'avait suivi à Milan Mademoiselle Bontempi, jusqu'à hier encore inspectrice générale des écoles enfantines du Tessin ou Asili d'infanzia. L'écho de ce premier voyage fut considérable. La Reine Marguerite de Savoie, mère du roi actuel, visita les « casa dei bambini » et s'intéressa si fort à la méthode de la doctoresse, qu'elle fit tous ses efforts pour la faire adopter dans les écoles publiques ; elle remit elle-même une somme élevée, afin de fournir les moyens nécessaires . . . à la pratique de la méthode. Succédant en cela à la Reine Mère Marguerite, les ministres fascistes de l'Instruction publique, G. Giovanni puis M. Fedele, se sont attachés à créer une solide association Montessorienne en Italie ; mieux que cela, ils ont fait organiser à Milan et ailleurs des cours pour institu-

trices, afin de répandre la méthode le plus possible dans le royaume entier» (1).

Madame Montessori est convaincue que les forces de développement sont incluses dans l'être vivant, et que l'oeuvre de l'éducation consiste à conserver leur spontanéité et à éloigner tout ce qui pourrait les affaiblir et les empêcher de s'épanouir. Il faut que l'enfant édifie lui-même sa personnalité et qu'il développe ses facultés motrices et intellectuelles. C'est pourquoi l'éducateur doit avoir une confiance complète dans les forces de l'enfant, respecter sa liberté d'action et préparer l'ambiance nécessaire et favorable à son développement. « La clairvoyance de la maîtresse devrait être à la fois exacte comme celle du savant et spirituelle comme celle des Saints... Sa position doit être à la fois positive, scientifique et spirituelle... Les hautes manifestations de l'art, de l'amour, de la sainteté, sont les manifestations caractéristiques de cette vie qu'elle (l'éducatrice) a non seulement à observer, mais à servir, et qui est la même vie » (2).

« Mme Montessori, dit Melle Flayol, par l'importance qu'elle accorde à la conservation de la spontanéité et par les moyens qu'elle emploie pour cela, nous enseigne à réaliser ce respect et cette culture des individualités, rêve jusqu'à présent, semble-t-il, irréalisable pour les maîtres chargés d'instruire un groupe d'enfants . . . La liberté laissée à l'enfant de choisir ses exercices, de les prolonger autant qu'il lui plaît, de les arrêter, de les recommencer selon son désir, réalise du même coup l'adaptation parfaite de l'éducation de l'individualité sur laquelle elle s'exerce. Plus encore que le libre choix laissé à l'enfant, ce qui assure le respect des individualités dans les pratiques de la méthode Montessori, c'est l'appel constant, pour ainsi dire exclusif, à la spontanéité de l'enfant . . . Nulle forme de l'activité enfantine n'est oubliée, nulle acquisition possible et utile n'est laissée de côté, et tous les exercices sont bien des exercices d'auto-éducation que l'enfant fait lui-même et en pleine liberté . . . Mme Montessori a supprimé, pour les petits enfants, le problème de la discipline . . . Pour réaliser l'apprentissage de la liberté, l'enfant de la classe Montessori s'occupe quand il veut et à ce qu'il veut. Il joue, se repose, selon ses désirs. Il voit se produire et apprend ainsi à connaître les conséquences de ses actes et en particulier leur influence sur autrui, avec lequel il s'habitue ainsi à compter . . . La liberté qui lui conserve sa spontanéité et son besoin d'action facilite et accélère son expérience . . . Les quelques exercices collectifs : chant, danse, gymnastique que comporte la méthode Montessori, réalisent une discipline que l'on trouve rarement dans les autres écoles. Il semble que les ordres de la maîtresse soient attendus avec impatience et qu'on mette une sorte de ferveur à les exécuter. C'est là de l'obéissance . . . consentie.

(1) Cité par Ad. Ferrière: *Le docteur Maria Montessori*, Education 1933, p. 65 et ss.

(2) Cité par Melle Flayol: *La Méthode Montessori en action*, p. 57.

La leçon de silence donne de cela la meilleure démonstration. Elle réclame un tel effort et une telle unanimité d'obéissance qu'elle est presque impossible à réaliser dans les classes où les enfants sont habitués à une obéissance plus ou moins passive . . . Les enfants, habitués à suivre leur impulsion, fortifiés par l'exercice de l'effort spontané, acceptent avec joie d'obéir tout à coup à un signe, et, tous ensemble, d'un commun effort, d'arrêter net leur activité, leurs mouvements, leur souffle presque, pour réaliser le silence complet . . . Ce silence, cette immobilité, cette obscurité créent une atmosphère de recueillement quasi religieux, à laquelle, sans le savoir, ces jeunes âmes ne sont pas insensibles : . . . elle est toujours réclamée par eux avec une unanimité surprenante : sport de volonté pour les actifs, recueillement pour les rêveurs». (3)

Convaincue de la nécessité d'un milieu ambiant qui permet aux enfants de se mouvoir librement et de trouver le matériel didactique adapté à leurs besoins d'agir et de s'exercer, M^{me} Montessori a imaginé la « Maison des Enfants », dont Paeuw donne la description suivante :

«Une Maison des Enfants doit autant que possible se rapprocher d'une véritable maison, c'est-à-dire qu'elle doit se composer d'une ou de plusieurs pièces, avec un jardin où les petits puissent jouer à leur gré et se livrer au jardinage . . .

La principale, sinon la seule pièce d'une Maison des Enfants, est la salle du travail intellectuel. Selon les ressources de la direction scolaire, l'organisation peut être complétée par une salle de bains, une salle à manger, une salle de famille ou parloir, un vestiaire, une salle de gymnastique et une salle de repos. En général, une seule pièce peut suffire, mais alors celle-ci doit être plus spacieuse qu'une classe primaire ordinaire.

Le mobilier scolaire se caractérise en tout premier lieu par cette particularité qu'il est construit non pour des adultes, mais pour des enfants. Les menues tables et chaises et les minuscules fauteuils sont légers, pour que les petits puissent les déplacer facilement. Ils sont peints de couleurs gaies et claires et peuvent être lavés par les enfants eux-mêmes . . . Les petites tables sont carrées ou rondes, mais le plus souvent rectangulaires . . . Le long du mur il y a des armoires longues et basses, espèces de dressoirs à portes larges et légères; elles sont basses, pour que les enfants puissent poser dessus des pots de fleurs, des vases, des statuettes. Les enfants y remettent eux-mêmes leurs jouets, ou plutôt le matériel didactique commun qu'ils vont y prendre si le coeur leur en dit. Ils s'habituent ainsi à l'ordre et à l'adresse. Une commode avec deux ou trois séries de tiroirs disposés en colonnes parallèles ne peut faire défaut non plus. Chaque enfant dispose de son tiroir où il serre ses jouets personnels.

Contre le mur, à portée de main des bambins, sont apposés des tableaux noirs, où ils dessinent et écrivent à volonté. La pièce est ornée de planches colorées, qui excellent par leur valeur artistique

(3) Melle Flayol, op. cit., p. 63-81.

et représentent des scènes de la vie enfantine ou familiale, des paysages, des fleurs ou des fruits, et dont les sujets sont empruntés à l'histoire nationale et, au besoin, à l'histoire sainte. Des plantes ornementales et des fleurs ont leurs places tout indiquées dans la « casa dei bambini ». Une collection de petites carpettes de couleurs vives : rouges, bleues, roses, vertes et brunes, complète le mobilier . . . La salle à manger contient, en dehors des tables et des chaises, un dressoir dans lequel les élèves remettent la faïence, les verres, les fourchettes, les cuillers et les couteaux, les nappes et les tapis de table.

Au vestiaire, chaque enfant dispose d'une petite armoire. Au milieu de la pièce se trouvent de petits lavabos, c'est-à-dire de petites tables en bois ordinaire peintes en blanc et garnies d'un bassin, d'une savonnière et d'une brosse à ongles. Le long du mur sont disposés des évier avec des robinets où les enfants vont eux-mêmes prendre l'eau.

L'ameublement d'une Maison des Enfants peut naturellement se compléter à l'infini car, comme le fait observer Mme Montessori, les bambins y exécutent toutes sortes de travaux : ils balayent les chambres, nettoient et lavent le mobilier, battent les carpettes et les roulent, font reluire les cuivres, dressent la table et desservent, lavent des habits de poupées et font cuire des oeufs à la coque. Ils sont capables de se déshabiller et de s'habiller eux-mêmes, de se laver les mains, la figure et le cou, de se nettoyer les ongles et de se peigner les cheveux. Ils suspendent leurs manteaux à des crochets bas, replient soigneusement leurs serviettes et leurs tabliers et les serrent dans leur armoire». (4)

Mme Montessori a adopté un « matériel » pour capter l'attention du petit enfant, lui enseigner, en jouant, les activités essentielles et utiles dans la vie, et lui faire acquérir les notions indispensables du calcul, de la lecture, de l'écriture, etc... Ce matériel, emprunté d'ailleurs à Seguin, mais simplifié, comprend 11 catégories différentes :

- 1) 3 séries de cylindres variant en hauteur et en diamètre,
- 2) 3 séries de corps géométriques de dimensions croissantes,
- 3) 2 séries de dix boîtes en bois, de 1 à 10 dimensions,
- 4) Différents corps géométriques (prismes, pyramides, sphères, cône, cylindre, etc...),
- 5) un jeu d'emboîtements géométriques,
- 6) une collection de tablettes en bois de poids différents,
- 7) une double série de boîtes de résonance,
- 8) une collection de papier divers,
- 9) une collection de tissus divers,
- 10) un double jeu de timbres musicaux,
- 11) une série double de bobinettes de fil en huit couleurs, de huit nuances chacune.

(4) Cf: Paeuw: *La Méthode Montessori*, p. 25-32.

L'activité pédagogique de Mme Montessori, inaugurée dans l'école enfantine du couvent franciscain de la *Via Giusti* à Rome, se révèle chaque jour plus féconde. L'extension de la méthode est en plein progrès. Nombreuses sont les conférences que la doctoresse fait dans les divers pays d'Europe et d'Amérique, et les écoles (en France, Hollande, Italie, etc...) où sa méthode est appliquée. Plusieurs périodiques lui ont apporté leur appui et contribué à son expansion, par exemple, en 1924, la revue « *The call of Education* » publiée à Amsterdam par un Hongrois, le Professeur Révész, en 1927, l'« *Idea Montessori* », publiée à Milan, et en 1930, la revue « *Montessori* » (Rome).

III. — LA METHODE DECROLY.

Il y a bien des traits communs entre Maria Montessori et le Docteur O. Decroly : observation des enfants anormaux, application aux enfants normaux des méthodes qui avaient réussi avec les anormaux, lutte contre le traditionnalisme et la routine scolaires. Cependant il existe une différence profonde entre ces deux pédagogues, différence qui consiste en deux points essentiels :

1) *L'enseignement d'après les centres d'intérêts.*

« Dans les écoles ordinaires, dit Melle Hamaïde, ce qu'on reproche le plus, c'est surtout le manque de coordination des différentes branches d'enseignement. On donne une heure de français, de calcul, d'histoire, de géographie : toutes ces branches sont séparées les unes des autres, l'enfant qui est intéressé doit abandonner son travail au moment où l'intérêt est le plus grand. Le docteur Decroly a donc remplacé ce morcellement des études par l'application des centres d'intérêts. On étudie un sujet, et de ce sujet on part pour faire du français, du calcul, de l'histoire, de la géographie ; mais il y a toujours une idée qui sert de pivot à toutes les études. Les centres d'intérêts sont à la base de tout le programme de l'école de l'Ermitage . . . Le docteur Decroly estime que, pour intéresser l'enfant, il faut prendre pour centres d'intérêts les besoins de l'enfant ; si on parle à l'enfant de ses besoins, on est sûr d'avance d'avoir l'intérêt de l'enfant. C'est ainsi que les centres d'intérêts sont groupés en quatre parties importantes qui sont l'alimentation, le besoin de se protéger contre les intempéries, le besoin de se défendre contre les dangers communs et le besoin de travail.

Pendant les premières années, nous préparons l'enfant à comprendre ces quatre grands centres d'intérêts en prenant des petits centres d'intérêts qui dépendront naturellement de l'intérêt momentané de l'enfant ou bien d'un sujet intéressant qui se produit à ce moment, et nous ne choisissons pas, nous ne déterminons pas d'avance le centre d'intérêt que nous allons choisir, nous choisissons le centre, qui, au moment même présente le plus d'intérêt pour l'enfant

Nous étudions chaque année un seul centre d'intérêt, nous étudions dans toutes les classes, ce qui crée dans l'école un esprit de so-

lidarité, un esprit spécial qu'on ne trouve peut-être nulle part ailleurs qu'à l'école Decroly, parce que l'intérêt du personnel, l'intérêt de la direction, l'intérêt des enfants est le même, et que tout le monde travaille pour réaliser le même idéal. Ces centres d'intérêts sont naturellement présentés sous un aspect très large . . . ; nous laissons . . . une très grande liberté au personnel enseignant et aux enfants; si nous présentons le même centre d'intérêt à des enfants de 8 ou de 10 ans, c'est de façon toute différente . . .

Nous retrouvons encore la psychologie à la base de la division des branches présentées dans la méthode Decroly. Tout enfant commence par observer, et ensuite il exprime. Toute la division des branches se trouve donc basée sur ces trois grands processus de la pensée: observer, associer, exprimer. A la base de la méthode, l'observation est vraiment le point de départ des autres branches. Aucune étude, aucun sujet n'est absorbé sans que l'enfant ait observé le sujet. Puis par l'association, nous introduisons l'histoire et la géographie . . . Le Dr. Decroly n'a pas modifié énormément la façon de présenter le travail, mais cependant il a apporté une modification très importante: il fait partir tout de l'observation; l'association et l'expression dépendent étroitement de cette observation. Nous avons supprimé tous les livres qui ne sont pas des livres de référence, nous avons supprimé toutes les études qui étaient des études de mémoire uniquement, sans supprimer pour cela la mémorisation, et nous avons donné une importance considérable à toute la partie observation au travail scientifique . . .

Nous estimons qu'il n'y a pas intérêt à apprendre à lire trop tôt aux enfants; nous reportons l'enseignement de la lecture à l'âge de 7 à 8 ans, parce que nous estimons qu'avant de lire et avant de puiser les idées dans les livres des autres, l'enfant aurait avantage à former ses idées personnelles, à observer, à agir et à regarder autour de lui. La méthode que nous employons est cette fameuse méthode qu'on appelle la globalisation, qui, certainement, est appelée à amener des modifications profondes dans l'enseignement de la lecture, sinon maintenant, du moins dans quelques années. Je sais que, dans les écoles maternelles, on emploie la méthode globale: méthode idéo-visuelle qui dépend étroitement de l'observation et des centres d'intérêts. Si nous la préconisons et si nous l'aimons, c'est précisément parce que c'est la seule méthode de lecture qui puisse être associée aux centres d'intérêts» (1).

La méthode Decroly veut éduquer l'enfant par l'action et par la vie; tout le matériel d'enseignement est étroitement rattaché à l'expérience. Les jeux Decroly qui ne revêtent pas le caractère, souvent abstrait, du matériel Montessori, sont plus concrets, et ils se rapportent à des objets ou à des scènes que l'enfant connaît par expérience.

2) *L'éducation sociale.*

Decroly estime qu'il ne faut pas isoler l'individu de son milieu et que le développement psychique de l'enfant est en

(1) Melle Hamaïde: *La Méthode Decroly*, Education 1932.

relations intimes et étroites avec le milieu qui l'entoure et la société dans laquelle il vit : c'est pourquoi l'éducation qu'il préconise est essentiellement sociale.

«A l'école du Dr. Decroly, l'enfant se trouve au milieu de devoirs réels et de responsabilités telles qu'il en rencontrera inévitablement dans la vie. Il a, à l'école, les mêmes motifs de bien agir que dans la société, et il y est jugé comme on l'y jugera plus tard. L'enfant s'intéresse pratiquement, avec son intelligence et son cœur, à la prospérité de la petite communauté dont il perçoit l'ordre et dont il veut assurer le progrès. Comme Ferrière l'a dit dans son livre: «L'autonomie des écoliers», il faut développer chez l'enfant «l'initiative en faveur du progrès de la collectivité humaine, l'esprit critique fondé sur la raison et l'esprit d'entr'aide fondé sur la justice». Pour atteindre ce but, il faut que l'école donne à l'enfant la possession de lui-même, l'indépendance, le pouvoir d'utiliser et celui de créer.

Cette conception de l'école se retrouve tout entière dans le programme du Dr Decroly. Il y a introduit des études qui fournissent des occasions de vie pratique et sociale. Voici ce programme: Il montre que les études de l'enfant doivent le conduire à pratiquer la solidarité. Il étudie en effet: l'enfant et ses besoins, l'enfant et son milieu. Par besoins de l'enfant, il entend:

- 1) le besoin de se nourrir,
- 2) le besoin de lutter contre les intempéries,
- 3) le besoin de se défendre contre les dangers et ennemis divers,
- 4) le besoin d'agir, de travailler solidairement, de se récréer, de s'élever.

Le programme Decroly a pour but d'aider l'enfant à mieux comprendre la vie sociale dans laquelle il devra jouer un rôle, en donnant à l'enfant, dès l'école, une vision nette de la société dans laquelle il vit. L'école, par l'application de cette méthode, devient une véritable petite communauté où les élèves collaborent et s'entr'aident, où la discipline devient une chose appropriée à une fin, comme dit Ferrière, discipline spontanée qui aboutit à un travail en commun. L'enfant fait preuve de travail personnel, contribue à la tâche commune et participe au travail fourni par les autres. Le travail en classe résulte d'une collaboration active de la part de tous les élèves . . .

A partir de la 4^{me} année préparatoire (enfants de 9 à 10 ans), les enfants élaborent ensemble le programme des matières à enseigner . . Ce programme élaboré, les enfants se documentent, recherchent chez eux ou dans les fiches de l'école (résultat collectif également) les documents qui s'y rapportent, observent, compulsent des livres, en feuilletent d'autres, recherchent des images et des articles intéressants. Les élèves qui ne possèdent pas de bibliothèque à la maison ont l'usage de celle de la classe, ou sont aidés par des camarades plus favorisés. Le chef répartira la besogne qui consistera à rechercher des documents. L'un se chargera de la recherche des matières premières entrant dans la fabrication du tissu envisagé (s'il s'agit, par exemple, de vêtements), un autre devra chercher ou dessiner les machines nécessaires à la fabrication; d'autres encore rechercheront tous les tissus fabriqués avec cette substance; un quatrième groupe se mettra à découper les images et à collectionner les objets ou les

vêtements faits en cette matière. Une soirée leur est accordée pour ces recherches. Le lendemain après-midi est consacré à la réalisation de ce travail. La classe se transforme en une petite ruche active et gaie. Les groupes se forment. Le chef de file surveille et organise le travail. Les matériaux apportés par les enfants sont rassemblés, groupés, triés. On discute l'arrangement et on finit par se mettre d'accord. Ce travail collectif est excellent, et il favorise l'entr'aide. En effet, si les enfants, en recherchant des documents se rapportant à leurs tableaux, en rencontrent d'autres qui peuvent intéresser les autres groupes, ils les apportent et sont heureux de pouvoir les offrir à leurs compagnons. Il suffit généralement d'une après-midi pour voir surgir une collection de tableaux qui sont ensuite cloués sur lattes et pendus au mur à la grande satisfaction et à la grande joie de tous les travailleurs.

Les causeries également sont intéressantes au point de vue solidarité et intérêt au travail d'autrui. Chaque enfant donne régulièrement toutes les trois semaines une conférence dont le sujet est librement choisi par lui. Ces causeries sont suivies d'une critique et d'une discussion. Jamais la critique n'est méchante. Les enfants commencent par déclarer que c'est très intéressant, puis, aidés par les remarques écrites sur un billet durant la causerie, ils questionnent, demandent des renseignements supplémentaires ou complètent le travail de leur camarade. Ces causeries deviennent de véritables discussions; l'un d'eux préside et établit l'ordre; elles procurent beaucoup de satisfaction à tous.

Les travaux spontanés (rédaction) sont des travaux dont les sujets sont librement choisis par les enfants. Ce qui est intéressant, c'est que chaque enfant fait un travail personnel, mais la réunion des travaux représentera un livre, résultat collectif de toute la classe. Ces livres, qui sont déjà nombreux, sont de petites merveilles. Les grands les offrent aux plus petits comme livres de lecture. La solidarité ne se limite donc pas à une classe; elle s'étend à l'école entière. Les grands travaillent pour les petits. Le matériel employé à l'école résulte également d'un effort commun de tous les instants. En effet, les enfants se chargent eux-mêmes d'enrichir les collections de la classe. Chaque jour, ils arrivent avec de nouveaux objets qu'ils classent immédiatement, sous notre direction chez les tout petits, librement chez les grands. Le musée résulte donc d'un effort commun et du travail collectif.

Tout le travail scolaire est le résultat également d'un travail solidaire. Les dictées, les problèmes, les exercices variés résultent toujours d'un effort commun et consenti. Le travail individuel de chaque enfant aboutit à une oeuvre collective. Il y a division du travail. Les moins doués sont chargés des tâches les moins difficiles; les plus doués, les plus débrouillards se chargent de la direction, de la réalisation des objets les plus compliqués. Les enfants construisent ensemble des maisons, des fermes, des villages, des châteaux-forts, etc. L'entr'aide se développe ainsi; l'enfant peut consulter le travail de son voisin, peut lui demander aide et conseil. A l'école Decroly, le self-government fut établi depuis le début, mais chez les grands seulement. L'école connut des périodes de grande animation où elle eut

son tribunal, ses sociétés, ses règlements, son journal, l'Echo de l'Ecole, qui, paru de 1909 à 1914, en retrace toute l'histoire. (2).

IV. — LES COOPERATIVES SCOLAIRES ET LE TRAVAIL PAR EQUIPES

La section pédagogique du Congrès pour l'avancement des sciences, tenu en 1928 à la Rochelle, signalait les coopératives scolaires comme « la forme française des écoles nouvelles » (1). En effet, les coopératives scolaires « constituent en elles-mêmes un gros et effectif effort d'adaptation de l'école à l'enfant » (2). C'est sous l'impulsion vigoureuse de M. Profit qu'elles sont appliquées dans un nombre toujours croissant d'écoles françaises (3), et le mouvement se répand même à l'étranger (4). D'après M. Profit, les buts de ces coopératives sont :

a) « De mettre à la disposition de l'école un budget régulier de recettes pour l'acquisition et l'installation de l'outillage nécessaire à l'enseignement rationnel des notions élémentaires de sciences, et, en général, à l'enseignement concret en toutes les matières (musée scolaire, matériel expérimental, collections d'objets, d'images, de dessins, de documents, lanternes à projections fixes, cinématographe, outils, appareils et installations diverses).

(2) Cité dans Ad. Ferrière: *L'Education et la solidarité*, Delachaux et Niestlé.

(1) Pour l'Ere Nouvelle, déc. 1929, article de Melle Flayol, p. 291.

(2) Ibid., p. 290.

(3) Ad. Ferrière cite S. E. Raoux comme un précurseur des coopératives scolaires. « S. E. Raoux n'était pas seulement un éducateur, il fut un des premiers et des plus fervents propagateurs des sociétés coopératives de consommation, visant à la libération spirituelle de l'individu par l'union des forces ouvrières et le travail coopératif pratique. « Raoux, écrit le Dr. Henry Faucherre (dans « Le mouvement coopératif en Suisse »), était animé d'un sentiment pédagogique puissant, et c'est son plus grand mérite d'avoir, le premier, consciemment mis les principes de Pestalozzi au service du mouvement coopératif moderne ». Voici d'ailleurs ce qu'écrivait Raoux lui-même dans sa revue : l'Education Nouvelle (No 11, 1862) : « La petite société que forment les jardins d'enfants fait germer dans les jeunes âmes des principes plus compliqués qu'on ne saurait croire. Dans presque tous les jeux, dans toutes les occupations, il faut s'aider les uns les autres, il faut respecter la place et le travail d'autrui afin de conserver son propre droit: les jeunes artisans forment des petites coopératives et produisent un travail collectif, des objets dont ils font cadeau à leurs parents et amis, et dont ils disposent avec plaisir... On voit le travail dans le jeu et le jeu dans le travail, et tous deux servent à satisfaire le besoin d'activité. L'enfant est ainsi préparé au travail sérieux que la vie exigera de lui... Dans l'épanouissement de son activité spontanée, l'enfant apprend à aimer son prochain, à jouir du plaisir de faire cadeau d'un de ses ouvrages, et à respirer le calme et la sérénité de la nature... Il finit par s'oublier lui-même dans ce travail en commun et à se détacher de l'amour-propre et de l'égoïsme ». (Pour Ere Nouvelle, février 1933.)

(4) Cf. Cattier: *Les coopératives scolaires*, p. 1-4.

b) «De familiariser les élèves avec la pratique de la coopération appliquée à l'enrichissement de l'outillage scolaire par des dons, collectes, fabrication d'appareils simples, à l'établissement de travaux documentaires (monographie communale, liste périodique du prix des choses et des denrées agricoles, images agrandies, silhouettes et croquis explicatifs à grande échelle, comptes-rendus collectifs de choses vues, etc. . .), à l'organisation de promenades scolaires (visite aux fermes, laiteries, paysages et monuments intéressants), de séances, de travaux manuels et de travaux ménagers, de cours, causeries, conférences, soirées récréatives, etc. . . . à la bonne tenue de l'école par la prise en charge avec le consentement du maître, et, sous sa direction, de certains services et soins qui intéressent tous les élèves (fréquentation scolaire, exactitude, ordre et propreté dans la classe, dans la cour, propreté corporelle, bonne tenue dans la rue, aération de la salle, chauffage, etc. . .) et par la rédaction d'un règlement général et de règlements spéciaux, s'il y a lieu.

c) D'appliquer pratiquement les notions acquises à l'hygiène, au ménage, à la culture, à l'étude des métiers et aux travaux manuels (installation et entretien d'un poste de propreté, création d'une pépinière, entretien du jardin, ornementation végétale de la cour et des abords de l'école, culture de plantes médicinales, de légumes, de fleurs, etc.), et de les faire servir à la prospérité de la commune (protection des arbres, des animaux utiles, des nids, des animaux nuisibles, hannetonnage); distribution de graines ou de plantes peu connues quoique utiles, vulgarisation de recettes agricoles ou ménagères, distribution des tracts d'hygiène, d'antialcoolisme.

d) «D'aider ses adhérents à continuer eux-mêmes leur instruction en leur apprenant à parler, à alimenter une conversation sérieuse, à soutenir une discussion, à défendre leur opinion ou, au contraire, à s'incliner devant les faits établis, à lire un ouvrage, un journal d'agriculture, de ménage, de science appliquée.

e) «D'organiser à leur profit chaque année autant que possible, et sous la forme qui plaira aux sociétaires (concours de tir, kermesse sportive, matinée ou soirée théâtrale, etc. . .) la fête de l'Enfance et de la Jeunesse» (5).

Les coopératives scolaires donnent un élan nouveau à l'enseignement parce que les élèves s'intéressent davantage à la classe; par elles, leurs connaissances deviennent moins superficielles et plus solides. Profit résume comme suit les avantages des coopératives :

«En donnant l'idée de la coopération qui doit exister pour l'accomplissement de l'oeuvre éducative entre tous ceux qui, de près ou de loin, touchent à l'école, le maître doit savoir qu'il change complètement de méthode. Sans doute, il garde la responsabilité de sa classe et, par conséquent, l'autorité nécessaire; mais il n'agira plus à l'égard des enfants comme maître et soigneur en toutes choses. Il cesse de commander un régiment pour devenir un père de famille, un père moderne qui sait, toutes les fois qu'il est possible, laisser ses enfants agir seuls. En certains domaines, les enfants n'ont nul besoin d'être commandés ni

(5) Cité dans Cattier: op. cit., p. 6-8.

même surveillés étroitement, ils peuvent, au reste, se surveiller eux-mêmes. Pourquoi donc ne leur laisserait-on pas établir eux-mêmes leur propre discipline? L'ordre, la bonne tenue, la propreté individuelle et l'hygiène générale, ils peuvent en comprendre la nécessité et ils la comprendront d'autant mieux qu'ils seront chargés de les assurer, et responsables, non plus seulement devant le maître, mais d'abord et surtout devant les chefs qu'ils auront élus pour être dirigés et contrôlés. Et c'est là, certainement, l'un des secrets du succès de la coopération scolaire, qu'elle permet aux enfants d'agir évidemment selon les vœux du maître, mais en dehors de lui, pour conquérir l'estime des camarades, finalement pour la satisfaction personnelle d'y avoir réussi; et en travaillant pour le bien de tous, de s'être haussés dans leur propre estime.

Dans l'ordre intellectuel, la coopération s'efforce de bannir l'intérêt personnel pour lui substituer l'intérêt de la classe, le progrès de tous, l'honneur collectif. L'habitude de songer aux autres, de travailler pour le bien de tous, tend à éliminer les mauvais sentiments et d'autant plus qu'il y a à la tête de la classe, dans la personne du président, un enfant, dont le rôle est de donner l'exemple du dévouement le plus cordial et les plus désintéressé . . . D'autre part, le cadre dû à l'élection est tout trouvé pour les essais de travail par groupes, pour les recherches et les études en commun. Les pratiques de l'école active peuvent entrer à l'école. Les enfants préparent des expériences et les font eux-mêmes, ils écrivent des comptes-rendus en commun et prononcent des discours; ils impriment des rédactions originales qui n'ont rien de commun avec celles d'autrefois.

Cette action constante qui s'exerce en commun, et qui est mêlée de plus en plus à tous les exercices, fait de l'école une famille où l'on aime vivre. Comme dans la famille, il y a un capital commun à tous, une caisse alimentée et gérée par l'effort de tous, des appareils et des installations qui sont à l'usage et sous la sauvegarde de tous. Comme dans la famille, il y a une affection née de rapports plus étroits et plus fréquents, un désir collectif d'amélioration et le sentiment de la nécessité de collaborer aux progrès communs . . .

L'école coopérative c'est, au lieu de l'école abandonnée des Dieux et des hommes, celle qui est aimée et choyée par tous et où, à l'exemple des enfants, les parents, les amis, les autorités locales coopèrent de plus en plus à la vie meilleure et au développement de l'ensemble des élèves.

L'école coopérative, c'est un groupe social nouveau constitué entre la famille et la société où l'enfant entrera demain. C'est un milieu organisé où l'enfant prend naturellement, par l'exemple et par la pratique, des habitudes précieuses . . .

L'école coopérative c'est, au lieu de l'école assise, vivant dans le bourdonnement des vaines paroles et le grincement des plumes, l'école active demandant aux choses, aux faits, au travail manuel enfin organisé par elle, les joies de la découverte et de la création personnelles et les bénéfices de relations directes avec la science et la nature, par lesquelles l'enfant n'est pas éduqué, mais s'éduque lui-même.

L'école coopérative, c'est une école transformée politiquement, où les enfants qui n'étaient rien sont devenus quelque chose; c'est

l'école passée de la monarchie absolue à la république, et où les enfants, livrés en certains domaines à leur initiative, apprennent le jeu de nos institutions et s'exercent à la pratique de la liberté.

L'école coopérative, c'est enfin l'école où l'instruction n'est plus le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former, par une pratique journalière facilitée, l'être pensant qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits» (6).

De nombreux inspecteurs primaires recommandent les coopératives scolaires, d'autres par contre semblent les ignorer, et le Ministère de l'Instruction publique tantôt les admire (avec M. P. Lapie), tantôt se montre plus ou moins indifférent (7). Le nombre des coopératives scolaires françaises était de 3 000 en 1925 et se chiffrait à 7 439 en 1929; il a certainement augmenté depuis, ce qui prouve les progrès réalisés (8).

Une autre méthode pédagogique, appliquée surtout en France, et qui recherche la substitution du travail collectif au travail individuel, est celle de M. Roger Cousinet : le travail par équipes. « Les enfants élevés selon la méthode que j'ai inventée en 1920... se réunissent par groupes de 5 à 6, comme il leur plaît, comme ils font pour leurs jeux, et chaque groupe choisit le travail dont il veut s'acquitter. Le travail choisi est exécuté en collaboration, chaque membre du groupe apportant ses habitudes, ses connaissances, et coopérant à l'œuvre commune. Le ferment de leur collaboration, c'est le plaisir d'avoir été un bon ouvrier, c'est-à-dire d'avoir mis son empreinte personnelle au résultat collectif. Plus d'égoïsme, ni d'orgueil : chacun œuvre du mieux qu'il peut, son propre travail bénéficiant à ses yeux du prestige de l'ouvrage total auquel il apporte sa pierre. Ainsi ciseleurs et verriers du moyen âge donnaient tout son fini au détail d'une cathédrale. Le chef d'équipe n'est accepté par les travailleurs que s'il respecte leur propre effort : « Ils savent se débarrasser de l'autorité importune d'un chef ». Chacun d'ailleurs choisit avec sûreté le travail qui lui convient le mieux : « Ils savent

(6) Profit: *La coopération scolaire française*, p. 247-267.

(7) Cf. Melle Flayol, *Pour l'Ere Nouvelle*, déc. 1929, p. 289.

(8) En 1924-25: 3.034; 1925-26: 4.444; 1926-27: 6.381; 1927-28: 6.636; 1928-29: 7.439; M. Cattier donne les précisions suivantes dans les divers départements: Gironde 51; Haute-Savoie 52; Doubs 56; Seine-et-Marne 58; Haut-Rhin 59; Saône-et-Loire 59; Tarn 61; Cantal 66; Eure-et-Loire 67; Haute-Vienne 70; Ariège 71; Seine 76; Gard 77; Puy-de-Dôme 79; Pas-de-Palais 85; Ile-et-Vilaine 86; Alpes-Maritimes 86; Pyrénées-Orientales 88; Oise 118; Haute-Saône 121; Bouches-du-Rhône 121; Seine-et-Oise 134; Ardennes 139; Var 149; Nord 155; Manche 176; Marne 177; Yonne 188; Côte d'Or 234; Charente 309; Aisne 310; Charente-Inférieure 338; Vosges 410 (op. cit., p. 24).

se partager le travail, attribuer à chacun la part qui convient à ses aptitudes » (9).

Depuis 1921, M. Cousinet a appliqué la méthode avec succès dans de nombreuses classes différentes. De même Mme Bertrand, institutrice à Sedan, l'emploie depuis 1924 et obtient d'excellents résultats (10). Robert Dottrens, directeur de l'école expérimentale de Genève, en a fait également un essai à l'école du Mail, avec l'aide de Mme Foex, maîtresse du cours complémentaire des filles. Il note les résultats suivants : Les élèves, une fois habituées au nouveau mode de travail, prennent un intérêt plus vif aux recherches; la liberté laissée aux élèves de choisir les sujets d'étude les incite à un effort plus grand, ainsi l'état d'esprit de la classe se trouve transformé, et le problème de la discipline disparaît. On s'entr'aide au lieu de se jalouser (11).

« Mais cette méthode n'est pas seulement praticable avec des enfants de 9 à 12 ans; elle a été expérimentée avec de grandes élèves au lycée de Jeunes filles de Tunis par Mme Garroi, qui en publia un substantiel rapport dans la revue *Pour l'Ere Nouvelle* (juillet-août 1931, pages: 151—160). « La méthode est fort simple, remarque Mme Garroi: elle suit les exigences de l'esprit ou plus exactement des esprits individuels en qui l'intérêt doit s'éveiller librement. » Sans doute les matières sont imposées par le programme de l'année, mais une question seulement est choisie pour être l'objet du travail. Au cours d'une leçon où on esquisse le plan et on dégage les idées générales, des équipes de 4 à 5 élèves se forment, qui jettent leur dévolu sur tel ou tel point. La différenciation continue au sein même de l'équipe: « Une élève choisit l'architecture; une autre la statuaire, une troisième le théâtre, etc. . . » Les élèves, en effet, dominées par le souci d'avoir un sujet qui leur soit propre, se montrent très actives dans la recherche et pleines d'enthousiasme dans le choix. Après une période d'accumulation de documents, où chaque membre, tour à tour, apporte son butin, arrive le moment où chacune se sent en mesure d'écrire son exposé. A ce moment surtout intervient l'affirmation du moi, de la valeur de son travail, de la prétention à faire de son mieux, non pas pour éclipser la voisine, mais par le simple goût du travail bien fait: la plupart sentent que cette fois leur personnalité est en jeu, elles s'appliquent de tout leur cœur. « Le résultat? Ce ne sont plus les 40 copies où reviennent 40 fois les mêmes idées et jusqu'aux mêmes expressions, mais un vrai petit mémoire . . . Pas un devoir qui en double un autre ». La raison est facile à comprendre: le même sujet a été vu sous 40 aspects différents, celui qui précisément plaisait le mieux à chaque intéressée.

On voit vite que tout le succès obtenu dans le travail par équipes vient de l'existence des travaux personnels où se spécialise chaque élève. La réussite du travail collectif dépend de la valeur des idées

(9) R. Cousinet : *Expérience de travail libre par groupes*. (Pour l'Ere Nouvelle, Juillet-Août 1929, p. 170) V. sa brochure sur la « Méthode de travail libre par groupes » (Ed. de la Nouvelle Education).

(10) Nouvelle Education, Juin et Juillet 1929.

(11) Cf: L'Educateur de Lausanne (24 août 1929).

principales qu'une équipe a accepté de traiter. Mais cette idée sera d'autant mieux étudiée que chacune des membres de l'équipe se sera personnellement intéressée à un aspect particulier et s'y sera donnée pour ce motif. Or, cela ne peut avoir lieu que si chaque exécutant est à la place qu'il faut, c'est-à-dire qu'il préfère, car l'attrait est ici le meilleur guide. Le secret du travail par équipes, c'est donc bien la tâche individuelle, librement et joyeusement acceptée, parce qu'elle correspond aux goûts, aux ressources, aux aptitudes. Aussi Mme Garroi a-t-elle pu tirer de son expérience la leçon que le but de l'éducation, ce n'est pas de modifier ou même de former le fond de l'être des enfants, car celui-ci est permanent et essentiel, mais c'est de s'appliquer à conserver l'heureuse variété des natures individuelles, tout en les orientant vers une formation intégrale» (12).

Quelques écoles nouvelles appliquent aussi la méthode Freinet, qui consiste à mettre à la disposition des enfants tout un matériel d'imprimerie grâce auquel ils peuvent éditer eux-mêmes de véritables petites revues (13). « La méthode Freinet, dit M. Bouchet, qui pénètre peu à peu dans l'enseignement primaire, grâce à la propagande tenace et éclairée de son auteur, exige les manipulations essentielles d'une véritable imprimerie. Placer l'enfant de 5 à 6 ans, qui connaît à peine 15 ou 20 lettres de l'alphabet, devant une table de composition ; lui mettre dans les mains un petit compositeur et lui faire composer un texte connu de tous et qu'on imprimera ensuite, c'est là une technique non seulement nouvelle, mais autrement complète et passionnante que ce qui s'est fait jusqu'à ce jour ». Les résultats sont des plus intéressants à partir de 6 ans ; certains élèves se familiarisent si bien avec le matériel « qu'ils arrivent à composer avec une vitesse incroyable : deux lignes de 45 caractères en 10-15 minutes ». Mais ce travail n'a pas sa fin en lui-même, il est foncièrement éducatif : agilité manuelle, fini du travail, exercice de la mémoire visuelle, apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'orthographe, tels sont les bienfaits qu'on lui doit. Il met, en outre, à la fois de la vie et de la discipline dans la classe. Les élèves œuvrent bien — et cela, sans surveillance magistrale, car les enfants savent être les uns pour les autres d'impitoyables censeurs. Ce n'est pas tout ; de cet élan vital de la classe, stimulé par la pratique de l'imprimerie, bénéficient aussi, d'une façon inattendue, les autres disciplines : calcul, géographie, histoire même... « Ils voudraient tout

(12) Cf.: H. Bouchet : *L'Individualisation de l'Enseignement*, p. 359-360. Il faut citer également l'initiative de M. Fargues qui veut introduire les méthodes actives dans l'enseignement religieux, et celle de M. Bézard qui essaye d'appliquer le travail par groupes à l'enseignement du latin. « On s'y occupe, en premier lieu, d'organiser cette petite foule décorée par habitude du nom de classe... On la divise en sections de 6 à 7 élèves chacune, également panachées de bons et de médiocres, sous la direction de chefs bien choisis » (*La Pensée captive*, p. 39).

(13) Cf: Les deux les plus connues en langue française sont : « *La Gerbe* » (Freinet, Alpes-Maritimes) et « *Le Courrier de l'école* » (Decroly, en Belgique).

savoir ». « Ma classe était triste et morne, raconte M. Freinet... Aujourd'hui écrire devient un besoin..., lire est une faveur... Le livre redevient ce qu'il n'aurait jamais dû cesser d'être : un aide, un conseiller qu'on consulte au moment désiré ». Grâce à l'imprimerie, est assurée la liaison entre l'imagination et la pensée spontanée des enfants et l'enseignement. La petite revue, *La Gerbe*, permet des échanges d'imprimés, de livres, d'images avec des classes correspondantes. Ainsi l'Ecole est devenue vivante grâce à l'« exploitation méthodique dans un but éducatif de la vie de l'enfant, de son besoin d'expression et de communication ». Car tel est le vrai secret du succès de l'imprimerie à l'école : elle met à la portée des maîtres la possibilité d'adapter parfaitement à la personnalité enfantine tout l'effort éducatif » (14).

V. — BADEN-POWELL ET LE SCOUTISME.

Bien que le scoutisme ne se rattache pas historiquement à l'Education Nouvelle, il participe cependant à son esprit. Sa fondation remonte au premier camp scout organisé en 1908 par un officier de l'armée britannique, Baden-Powell, dans l'île de Brownsea, avec une trentaine de garçons : aujourd'hui le mouvement compte plus de trois millions de membres.

« L'unité, c'est la patrouille; elle se compose de six à huit garçons ou filles placés sous la garde permanente et responsable de l'un d'eux qui a le titre de chef de patrouille. Quatre ou cinq — pas davantage — de ces patrouilles sont groupées ensemble et forment une troupe sous la direction d'un instructeur ou d'un guide. C'est là un nombre suffisant pour qu'un seul instructeur puisse s'occuper effectivement et individuellement de chacun : ce dernier point est essentiel au point de vue de l'éducation et du caractère. Les relations de l'instructeur avec ses jeunes subordonnés sont celles de frère ou de soeur aînés, plutôt que celles d'officier ou de maître. Les chefs de patrouilles de la troupe forment la cour d'honneur ou comité pour administrer les affaires de la troupe. Les troupes sont réparties en trois catégories suivant l'âge de leurs membres : les louveteaux garçons (Wolfclubs) et les Lutins (filles) (Brownies) âgés de huit à onze ans, qu'il s'agit d'orienter dans la bonne direction; les éclaireurs (scouts) et les Eclaireuses (guides) de 12 à 16 ans, qui pratiquent l'auto-éducation, le développement d'eux-mêmes; les Rangers et les Rangers, de 17 ans et au-dessus, qui se préparent à leur tâche de parents et aux autres devoirs de la vie, dont le service civique.

Dans chacun des trois groupes sus-mentionnés, l'instruction est dirigée vers quatre objets principaux. Elle se propose de développer :

(14) Cf. H. Bouchet: op. cit. p. 361-362. L'initiative de M. Freinet a suscité de vives admirations. Cf. Les hommages de MM. F. Cattier, R. Cousinet, Ad. Ferrière et de Melle Hamaïde, etc...

1) le caractère et l'intelligence, c'est-à-dire la virilité et le sens de la responsabilité individuelle,

2) l'adresse dans les travaux manuels, c'est-à-dire une habileté et un esprit d'invention personnels,

3) la santé et la vigueur physique, c'est-à-dire l'énergie individuelle, l'endurance et la joie de vivre,

4) l'habitude du service du prochain, c'est-à-dire la coopération et la bonne volonté collective.

La méthode consiste à obtenir de l'élève qu'il développe ces qualités de lui-même, en vertu d'un désir personnel intérieur et non par un enseignement qui lui serait imposé du dehors. Les différents sujets sont présentés sous des formes variées: exercices en plein air, jeux d'ensemble, vie dans la forêt, etc. . . Par exemple, s'il s'agit de développer la faculté d'observation — un des éléments qui constituent le caractère — on enseignera l'art de suivre une trace. C'est là une étude aussi attrayante qu'utile . . . L'intelligence, la faculté de raisonnement de l'enfant seront stimulées — autant d'éléments qui contribuent à la formation du caractère . . . Les éclaireurs ont un uniforme reconnu qui a l'avantage d'exercer un grand attrait sur l'enfant, garçon ou fille, tout en développant l'esprit de corps et le respect de soi-même. De plus, l'uniforme, étant adopté dans le monde entier, devient un lien entre tous les membres qu'un signe extérieur commun unit ainsi dans l'accomplissement de leur commun idéal.

L'admission dans les rangs des éclaireurs donne lieu à une cérémonie où le futur Eclaireur prend l'engagement solennel d'être loyal envers Dieu et envers son pays, envers les principes de l'association et de rendre service à autrui en toute occasion. Ces principes sont contenus dans les dix articles de la loi de l'Eclaireur, qui sont en résumé les suivants:

1) L'Eclaireur n'a qu'une parole, il est homme d'honneur.

2) L'Eclaireur est loyal envers sa patrie et ceux qui la représentent, envers ses parents, ses supérieurs, ceux qui l'emploient et ceux qui sont sous ses ordres.

3) L'Eclaireur a le devoir de se rendre utile et d'aider les autres.

4) L'Eclaireur est l'ami de tous et le frère de tous les autres éclaireurs à quelque classe sociale qu'ils appartiennent.

5) L'Eclaireur est courtois.

6) L'Eclaireur est l'ami des animaux.

7) L'Eclaireur obéit sans questionner à ses parents, à son chef de patrouille ou à son instructeur.

8) L'Eclaireur sait sourire et siffler au milieu de toutes les difficultés.

9) L'Eclaireur est économe.

10) L'Eclaireur est propre dans son corps, dans ses pensées, ses paroles et ses actes» (1).

Le scoutisme est essentiellement une méthode d'éducation qui n'a pas de rapports directs avec l'organisation scolaire.

Mais il se rattache au mouvement de l'Education Nouvelle parce qu'il cherche à s'adapter à l'enfant, à son état d'esprit, à ses aspirations et à ses besoins; il utilise ses tendances spontanées, au lieu de lutter contre elles, et les fait agir (jeux, sports, travaux manuels). D'autre part il veut créer une atmosphère susceptible d'influencer favorablement l'enfant. Ainsi s'explique toute l'organisation des éclaireurs, (uniforme, poignées de main spéciales, insignes, Loi, usages spéciaux) qui s'efforce de créer une « vie scout » bien caractéristique (vie de patrouille, local de troupe, camps, etc...). Ce sont ses hautes qualités éducatives qui nous font comprendre l'hommage que le Doyen Russel, professeur de pédagogie à l'Université de Columbia, a rendu au scoutisme, en disant que son programme « complète le travail de l'école... Il attire le jeune garçon non seulement en tant que garçon, mais en tant qu'homme en formation. Et c'est là précisément le point où tant d'associations pour la jeunesse font faillite. Le programme du scoutisme ne demande rien à l'enfant qui ne soit du travail de l'homme; mais il le conduit pas à pas du point où il le trouve jusqu'à celui où il veut parvenir. Ce n'est pas tant le plan d'instruction des Eclaireurs qui est remarquable que leur méthode. Et, dans cette méthode, il y a quelque chose qui ne s'est vu encore nulle part ailleurs... C'est ma conviction que nos écoles ne seront à la hauteur de la tâche qui attend la future génération, que si nous leur inculquons autant que possible de l'esprit et de la méthode des éclaireurs et si, en outre, nous faisons en sorte que le plus grand nombre possible des heures de loisir de nos garçons soient remplies par ce programme si complet ». (2)

(1) Cité dans Ad. Ferrière, *L'Education et la solidarité*, p. 121 à 129.

(2) Cité dans Ad. Ferrière: op. cit., p. 124-125. Pour plus de détails, v. H. Bouchet: *Le Scoutisme*, Paris, Alcan, 1933.

TROISIÈME PARTIE

L'EXPANSION MONDIALE
DES
ECOLES NOUVELLES

Sur l'initiative de Ad. Ferrière fut fondé en 1899 le « *Bureau International des Ecoles Nouvelles* » dont le rôle consistait à :

1) « Etablir une liste exacte des sociétés pédagogiques dans les différents pays du monde avec indication des buts qu'elles poursuivent.

2) Recueillir des documents précis sur l'activité pratique de ces sociétés et les résultats qu'elles ont obtenus.

3) Faire connaître les résultats favorables obtenus, ainsi que les données scientifiques qui permettront de procéder à de nouvelles expériences et de préciser les programmes et les méthodes à employer dans les écoles qui préparent l'enfance et l'adolescence aux différentes tâches de la vie.

4) Favoriser les congrès, conférences, écoles pour adultes, ayant pour but le perfectionnement scientifique et pratique des méthodes d'éducation.

5) Editer une revue en plusieurs langues renseignant les personnes et les associations qui s'occupent de l'éducation :

a) Sur les expériences favorables caractéristiques, faites ailleurs dans le monde.

b) Sur les expériences à faire pour porter à un degré supérieur de perfection l'application des méthodes pédagogiques.

6) Servir de lien entre les associations et les personnalités dirigeantes du mouvement pédagogique réformateur, c'est-à-dire, répondre aux questions qui pourront être posées pour aider à des perfectionnements pratiques.

7) Instituer à l'aide de spécialistes compétents des expériences et des enquêtes propres à faire avancer la science psychologique et pédagogique (Institut de recherches).

8) Correspondre avec les autorités pédagogiques des différents pays (ministre de l'Instruction publique, etc.) en vue d'obtenir une transformation de la législation scolaire pouvant amener un progrès physique, intellectuel et moral chez la jeunesse ».

Comme plusieurs institutions s'étaient indûment parées du titre d'Ecole Nouvelle, on décida, en 1912, que désormais les véritables Ecoles Nouvelles comporteraient nécessairement un programme minimum: « L'Ecole Nouvelle est un internat familial situé à la campagne où l'expérience personnelle de l'enfant est à la base de l'éducation intellectuelle --

avec recours aux travaux manuels, (Ecoles du travail) — et de l'éducation morale — par la pratique de l'autonomie des écoliers (*self-government*). A ce minimum s'ajoutent 30 conditions d'un programme maximum destiné à faire graviter l'enseignement tout entier autour de l'enfant; une Ecole Nouvelle n'existerait désormais comme telle pour le B. I. E. N. que si, à part le programme minimum, elle répond à 15 au moins d'entre les caractères » dont voici l'énumération : (1)

«1) L'Ecole Nouvelle est un laboratoire de pédagogie pratique; 2 et 3) Un internat situé à la campagne divisant les élèves en groupes de 10 à 15; 5) Coéducation; 6) Travaux libres; 9) Gymnastique Hébert; 10) Voyages et campements; II) Culture du jugement; 12) Spécialisation spontanée, puis professionnelle; 13) Enseignement expérimental; 14) Activité libre de l'enfant; 15) Culture de ses intérêts spontanés, variables avec l'âge; 16) Travail par groupes; 17) Coordination en commun des documents particuliers; 18) Pas de classe l'après-midi; 19 et 20) Limitation des branches d'étude par jour, par mois ou par trimestre. Organisation des cours permettant l'établissement d'horaires individuels; 21) Auto-formation morale; 22) Election de chefs par les élèves; 23) Système des charges sociales; 24) et 25) Récompenses et punitions éducatives; 26) Auto-émulation; 27) l'école, milieu de beauté; 28) Musique et chants; 29 et 30) Education morale par des récits et des réflexions personnelles.»

Le mouvement des Ecoles Nouvelles, interrompu pendant la guerre, prit une extension mondiale après les traités de paix. Les pays de vieille culture, comme l'Allemagne et l'Autriche, qui ont cherché les cadres d'une nouvelle vie sociale, et, d'autre part, les Etats nouvellement créés ont dû procéder à une complète organisation ou réorganisation de leurs procédés d'enseignement: c'est dans ces pays que les nouveautés pédagogiques se sont développées le plus. Un grand nombre d'éducateurs, de philosophes, d'hommes d'Etat songèrent à une éducation plus profonde et plus effective, qui rapprocherait davantage les hommes et les peuples. Le 6 août 1921, à Calais, quelques éducateurs de différents pays fondèrent la « *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* » (2), qui fut rattachée au Bureau International des Ecoles

(1) Cf.: H. Bouchet : *L'Individualisation de l'Enseignement*, p. 398 à 399. L'Ecole d'Abbotsholme réalise 22 points sur 30, celle de Bedales 25, l'école des Roches 17, les écoles de Lietz 22, et celle de l'Odenwald l'intégralité des 30 conditions. (Cf: Pour l'Ere Nouvelle, avril 1925, p. 3 et 4.)

(2) La « *Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle* » (Internationaler Arbeitskreis für Erneuerung der Erziehung) fut créée à l'instigation de la *New Education Fellowship* anglaise, représentée par Mrs. Béatrice Ensor et par son président M. Baillieweaver, et par le Bureau International des Ecoles Nouvelles, représenté par M. Adolphe Ferrière, de Genève. Ont pris en outre une part active à l'élaboration des principes de ralliement Mmes J. Decroix et M. Bermond (France), le Dr. O. Decroly (Belgique), M. Robert Nussbaum

Nouvelles, créé à Genève en 1899. Voici ses principes de ralliement:

1) «Le but essentiel de toute éducation est de préparer l'enfant à vouloir et à réaliser dans sa vie la suprématie de l'esprit; elle doit donc, quel que soit par ailleurs le point de vue auquel se place l'éducateur, viser à conserver et à accroître chez l'enfant l'énergie spirituelle.

2) — Elle doit respecter l'individualité de l'enfant. Cette individualité ne peut se développer que par une discipline conduisant à la libération des puissances spirituelles qui sont en lui.

3) — Les études et, d'une façon générale, l'apprentissage de la vie, doivent donner libre cours aux intérêts innés de l'enfant, c'est-à-dire à ceux qui s'éveillent spontanément chez lui et qui trouvent leur expression dans les activités variées d'ordre manuel, intellectuel, esthétique, social et autres.

4) — Chaque âge a son caractère propre. Il faut donc que la discipline collective soit organisée par les enfants eux-mêmes avec la collaboration des maîtres; elle doit tendre à renforcer le sentiment des responsabilités individuelles et sociales.

5) — La compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité.

6) — La coéducation réclamée par la Ligue — coéducation qui signifie à la fois instruction et éducation en commun, — exclut le traitement identique imposé aux deux sexes, mais implique une collaboration qui permet à chaque sexe d'exercer librement sur l'autre une influence salubre.

7) — L'Education Nouvelle prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme.»

Le but de cette Ligue est d'«introduire à l'école son idéal et les méthodes conformes à ses principes», de «réaliser une coopération plus étroite, d'une part entre les éducateurs des différents degrés de l'enseignement, d'autre part entre pa-

(Suisse), Mlle Dr. Elisabeth Rotten (Allemagne). Plusieurs personnalités du monde, pour la France, MM. Georges Bertier, directeur de l'Ecole des Roches, Jean Brunhes, professeur au Collège de France, Fernand Buisson, Roger Cousinet, Mlle Alice Jouenne; en Belgique, MM. Gérard Boon, directeur de section à la polyclinique de Bruxelles, — Dr. M. F. Boulenger, directeur de la Ferme-Ecole provinciale de Waterloo — Mlle Hélène Burniaux, M. R. Buyse — MM. G. C. Ferrari, professeur à Bologne, directeur de la « *Rivista di psicologia* » — Pao Vila, secrétaire de l'« *Escola elemental del treball* » à Barcelone, lui ont prêté leur appui moral. Le B.I.E.N. siège 10, chemin Peschier, Champel-Genève; et publie périodiquement une liste des Ecoles Nouvelles à la campagne.

rents et éducateurs», d'établir par des congrès et des revues « un lien entre les éducateurs de tous les pays ». Depuis le Congrès de Calais où fut décidée la fondation de la Ligue, les congrès se succèdent tous les deux ou trois ans (3), congrès auxquels participent un nombre toujours croissant de pédagogues, de psychologues, d'instituteurs et de professeurs.

Nous allons tracer maintenant une fresque de tout le mouvement de l'Education Nouvelle dans les différents pays. Nous énumérerons les principales tentatives qui ont été couronnées de succès, de même que celles qui n'ont pas réussi ou qui ont été interrompues pour des raisons d'ordre politique, mais qui présentent néanmoins pour nous un intérêt historique et pédagogique.

(3) Calais (1921), Montreux (1923), Heidelberg (1925), Locarno (1927), Elsenieur (1929), Nice (1932). La Ligue édite en outre de nombreuses revues. Voici la liste : Argentine : *Nueva Era*. Angleterre et Ecosse : *The New Era*. Belgique : *Vers l'Ecole active*. Bulgarie : *Svobodno Waspitanie*. Danemark : *Den Frie Skole*. Espagne : *Revista de Pedagogia*. Hongrie : *A. Jovo Utfrain*. Italie : *L'Educazione nazionale*. Paraguay : *La Nueva Enseñanza*. Portugal : *A. Escula Primaria*. Roumanie : *Pendru Inima Sporsmal*. Tchécoslovaquie : *Nove Skoly*. Turquie : *Fiquier*. Uruguay : *Escuela Activa*. U. S. A. : *Progressive Education*. Yougoslavie : *Radma Skola*. France : *Pour l'Ere Nouvelle*. L'Allemagne et l'Autriche, avant leur nouvelle constitution politique, avaient également leur revue : « *Das werdende Zeitalter* », dirigée par Mme E. Rotten et D. Karl Wilker. La section française : Groupe français d'Education Nouvelle, a comme président d'honneur M. Paul Langevin; Président : M. Fauconnet; Vice-présidents : MM. Bertier, Dr Piéron, Dr Wallon; Secrétaire générale : Mlle E. Flayol, Directrice honoraire d'école normale. Elle a un bureau dans les locaux du Musée pédagogique à Paris.

CHAPITRE PREMIER

EN AMÉRIQUE.

I. — LES ECOLES EXPERIMENTALES AUX ETATS-UNIS.

Nulle part au monde les études de pédagogie ne sont plus en honneur qu'aux Etats-Unis. Elles passionnent le public qui lit les innombrables journaux et revues pédagogiques et qui collabore à l'amélioration des méthodes. C'est ainsi que des associations de parents se sont formées, qui tiennent annuellement des « *congres of mothers* ». D'autre part, les études de pédagogie intéressent les professionnels ; en 1919, sur 430 collèges et universités, les Etats-Unis ne comptaient pas moins de 220 chaires de pédagogie, centres d'informations et de recherches, munies de laboratoires de physiologie et de psychologie.

Le caractère spécial de l'enseignement aux Etats-Unis, c'est l'absence totale de centralisation et d'unité. L'Etat américain, sans avoir le monopole de l'enseignement, favorise toutes les organisations qui répandent une bonne instruction (écoles privées ou confessionnelles), ainsi que les villes et les comités qui assurent le fonctionnement et l'organisation des écoles, dont chacune « a ses pulsations propres : toutes les grandes questions qui touchent au patrimoine scientifique et classique sont en discussion permanente dans les livres, dans les revues, les journaux, et surtout dans les assemblées et les congrès auxquels s'associe et s'intéresse le peuple. Les innovations qui surgissent sont notées, essayées, exécutées, et le public, qui est cordialement accueilli dans les classes et les laboratoires, se préoccupe de leur réalisation et s'en déclare satisfait. Sous sa poussée, la vie sociale et économique s'est prolongée jusque dans le domaine scolaire, et elle donne aux études de la fraîcheur et une allure rationnelle et vraie. Dans tout l'enseignement, l'idée et sa réalisation par l'action sont associées indissolublement ; par l'éducation agissante, la volonté des enfants et des adolescents prend possession d'elle.

même ». (1) Ces mêmes caractères se retrouvent dans l'enseignement supérieur, où, sous le titre commun d'Universités, prennent place des organisations souvent fort différentes. Elles permettent d'ailleurs à l'enseignement américain une souplesse d'adaptation et une liberté d'action, que l'on ne retrouve dans aucun autre pays, et qui expliquent les progrès des nouvelles méthodes éducatives.

Une des tentatives les plus originales est celle de Francis Weyland Parker, le « père spirituel » de Dewey, né, en 1837, dans un petit village de l'Etat de New-Hampshire (Nouvelle Angleterre). Parker enseigne avec succès dans quatre écoles de la Nouvelle Angleterre. Après la guerre de Sécession, à laquelle il prit part, il resta pendant trois ans comme instituteur à Manchester dans le Massachussets, et il fut appelé ensuite à Dayton, petite ville de l'Ohio, pour diriger une classe de jeunes élèves. C'est là qu'il comprit tous les vices de l'enseignement et qu'il commença ses premières expériences pédagogiques. Obligé de donner sa démission, il partit pour l'Allemagne où il resta deux ans comme étudiant à l'Université de Berlin. Il visita les écoles et les *Kindergarten*, et voyagea pendant les vacances en Hollande, en Suisse, en Italie et en France. (2) De retour aux Etats-Unis, il fut nommé « *super-intendant* » des écoles de Quincy, (Massachussets). Huit ans après, en 1883, on lui offrit la direction de l'école normale de Chicago. C'est alors que se précisèrent dans son esprit les principes pédagogiques qu'il devait laisser à ses disciples. « Je suis arrivé lentement, dit-il, à la conviction que l'homme ne peut faire l'apprentissage de la liberté qu'en restant libre. Et quand j'ai pris charge de la *Cook County Normal School*, j'ai résolu d'agir avec la conviction que le grand moyen d'obtenir le progrès intellectuel et moral, c'est de faire appel seulement aux meilleurs instincts, d'éliminer tout motif extérieur et artificiel comme l'ambition, l'émulation, et toute compétition contre nature, en un mot, d'éveiller et de retenir l'attention de l'enfant par la valeur et l'intérêt intrinsèque du sujet même... Il me semble qu'une des découvertes les plus satisfaisantes de mon existence fut de comprendre qu'il n'y a qu'une seule étude dans le monde, celle de la vie, et que tou-

(1) Buyse: *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*, p. 68.

(2) Voilà comment Parker juge l'importance de son service en Allemagne. « La psychologie de Herbart » et « la doctrine de la concentration » définie et appliquée par ses disciples Ziller et Rein, m'ont été une source d'inspiration et un guide dans la direction générale de mon travail. Je ne dois pas manquer de mentionner une autre source intarissable, la doctrine fondamentale, d'où, comme d'un germe, se développent les principes de la « concentration », je veux dire les enseignements du fondateur du Kindergarten : Froebel; c'est lui qui nous a fourni l'idée sublime de l'unité de tous par la vie de chacun, de chacun pour tous » (cité par L. J. Mercier; *Francis Wayland Parker et son école*. Education 1911, p. 35).

tes les autres ont comme centre l'étude des lois de la vie ; il y a donc corrélation parfaite et unité parfaite, et cette unité, c'est Dieu ». (3) Quelques années plus tard, Parker fit connaissance avec Dewey et devint le directeur de la Nouvelle *Elementary School* de l'Université de Chicago. A sa mort, il y avait deux écoles où s'exerçait directement son influence : l'Ecole Normale de Chicago, où il avait laissé un grand nombre d'instituteurs formés par lui, et l'Ecole d'Education de Chicago, où il avait emmené le plus grand nombre de ses disciples, et qu'il avait organisée.

A côté de cette tentative de Parker qui influença profondément Dewey et tout le mouvement de l'Education Nouvelle aux Etats-Unis, citons quelques écoles nouvelles importantes :

1) The Choate School, East Walling Ford (Connecticut), transformée en 1906.

2) The Sanford School, Ridding Ridge (Connecticut) 1906.

3) The Nordhoff School, Ventura, près Los Angeles (Californie).

4) Interlaken School, La Porte (Indiana), fondée par M. Ed. Rumely, en 1907. (En 1910 elle comptait 150 élèves de 8 à 18 ans).

Ce qui rapproche beaucoup l'école américaine de l'école active, c'est la large part faite aux études concrètes dans l'enseignement, ainsi qu'aux exercices techniques et aux branches artistiques. Le dessin « est roi dans les écoles d'Amérique » grâce à l'impulsion de trois novateurs, Philbrick, Perkins et Smith. Les Américains sont convaincus que toute acquisition intellectuelle vraiment efficace doit être accompagnée par l'activité de l'élève (*learning by doing*). C'est pourquoi l'enseignement est pénétré de la méthode de redécouverte, pratiquée dans les laboratoires ou dans les ateliers. « Aucun cas n'est fait des copies de cours oraux qui jouent un si grand rôle dans nos écoles. L'élève doit arracher aux appareils et au matériel d'expériences le secret des phénomènes et des lois qui les régissent » (4). Le « *learning by doing* » se retrouve dans les jardins d'enfants qui ont pris en Amérique un développement considérable (dès 1902 on en comptait plus de 3 000 ; les statistiques de 1912 en accusaient 7 557 que fréquentaient près de 350 000 enfants) et qui s'inspirent de près des idées de Froebel et de M. Montessori. Il faut citer également le système Tadde qui consiste à employer indifféremment la main droite et la main gauche, pour le dessin et le modelage. Pour Dewey, les travaux manuels ne doivent pas seulement être des exercices d'école, mais des « méthodes de vie », donnant à l'enfant quelques-unes des notions essentielles de la vie sociale. Parmi les écoles qui ont veillé

(3) Buyse: op. cit., p. 10.

(4) Buyse: op. cit., p. 50.

avec le plus grand soin à la formation professionnelle des maîtres chargés d'enseigner les travaux manuels, il faut citer : le Teacher's College de New-York, l'Ecole Normale du Slôyd de Boston, l'Ecole Normale de travaux manuels du Pratt Institute de New-York.

Ce réalisme pratique, caractéristique de l'Ecole Américaine, s'est encore manifesté par l'amélioration des techniques pédagogiques pour les exercices de lecture, d'écriture et de calcul. On a généralisé l'usage des tests, de même que la méthode des « projets » et la méthode de Winnetka qui laissent à l'élève une grande part à l'initiative et au choix. La formation de groupes homogènes d'élèves a été rendue facile grâce à la technique des tests. C'est ainsi qu'à Détroit, un organisme spécial (*The psychological clinic*) a été chargé de l'étude et du classement des élèves. Depuis 1920, les élèves des diverses classes sont répartis en trois groupes : X. Y. Z., d'après les données des tests d'intelligence ; à ces trois groupes correspondent des programmes d'étude différents. En 1923-24, 95.207 tests ont été administrés. A Los Angeles, Sutherland créa, en 1917, des classes de réadaptation, destinées à remettre au niveau de leur classe les élèves qui se signalaient comme mal adaptés à leur classe, (par une méthode analogue à celle de Winnetka).

Quant à la méthode des centres d'intérêts, elle a pris en Amérique le nom de *Project Method*. Au fond ce n'est pas une méthode nouvelle, mais une simple application de la méthode expérimentale. Voici une application pratique de cette « méthode des projets » à l'école de Missouri, décrite par P. Bovet. (5)

«Les enfants y sont partagés en trois groupes: les petits (6 à 8), les moyens (9 à 11), les grands (12, 13, et 14). Les activités des enfants sont distribuées comme suit le long de la journée:

- 9 h. à 10 h. 30 : Projets d'histoire.
- 10 h. 30 à 11 h. 45 : Projets manuels.
- 11 h. 45 à 12 h. 15 : Lunch.
- 12 h. 15 à 1 h. 15 : Jeux en plein air.
- 1 h. 15 à 2 h. 30 : Projets de jeux.
- 2 h. 30 à 4 h. : Projets d'excursions.

La maîtresse consacrait dans chaque période un tiers de son temps environ aux projets de chacun des groupes. Plus de la moitié du livre est occupée par des exemples des différentes espèces de «projets» et la description des activités auxquelles ils ont donné lieu. Je passerai rapidement sur les projets manuels, que tous mes lecteurs imagineront facilement: ameublement et vêtements de poupée, jardinage, cuisine, menuiserie, ravaudage, ressemelage, voilà pour les petits; les moyens font toutes sortes de devoirs pour la maison et

(5) Cité par Ad. Ferrière: « *La liberté de l'enfant à l'Ecole Active* », p. 219-220.

pour l'école, notamment pour l'ameublement de la classe; les grands sont au besoin charpentiers et maçons, ils s'initient à l'élevage et à tous les travaux auxiliaires du paysan; surtout ils mettent sur pied une exposition d'agriculture pour tous les écoliers du voisinage, qui représente un grand effort couronné d'un grand succès. Les projets de jeux comprennent des variétés nombreuses: c'est pour chaque groupe, pendant les quatre ans que dure l'expérience, l'initiation à une vingtaine de jeux d'intérieur et à autant de jeux de plein air, la dramatisation d'une cinquantaine de contes ou de fables, l'apprentissage d'une quinzaine de rondes ou de danses populaires, l'organisation, dans les familles mêmes, d'une dizaine de soirées dont le programme est préparé avec soin. Les grands organisent à l'école une grande représentation musicale et dramatique pour les parents. Les projets d'histoires: ce sont les enfants qui annoncent leur intention de raconter à leurs camarades une belle histoire qu'ils viennent de lire, et qui la mettent à exécution. Quelquefois ils remplacent le récit par un chant, ou par un morceau de piano, ou par la présentation de projections lumineuses ou de disques phonographiques. Les projets d'excursions sont les plus intéressants. Ce sont ceux qui donneront satisfaction à la curiosité intellectuelle des enfants. Ils iront voir: pourquoi Mme Murphy fait pousser des tournesols au bout de son jardin potager, comment M. Chose tond ses moutons, quelle différence il y a entre un pin et un cèdre, entre les fleurs du poirier et celles du pêcher, comment la dent-de-lion se propage si rapidement, comment une chenille se transforme en papillon, comment l'araignée tisse sa toile, comment le perroquet de Mme Mac Donald parle (voilà pour les petits) . . . Chez les grands on constate un grand intérêt pour la vie de la communauté: on va assister à une audience du tribunal, visiter la prison, voir la capitale de l'Etat, entendre un grand débat pour et contre la Société des Nations; la météorologie, la banque, les pêcheries, diverses industries donnent lieu à des excursions qui se prolongent parfois en petits voyages dont on rend compte dans des séances auxquelles tout le village est convié».

Ces diverses méthodes sont employées aujourd'hui dans de nombreuses « écoles expérimentales » dont voici les principales :

- 1) Beaver Country Dey School, Boston ;
- 2) City and Country School, New-York;
- 3) Ethical Culture School, New-York;
- 4) Francis W. Parker School, Chicago ;
- 5) Junior Elementary School of Downers Grove, Illinois;
- 6) Manumit School, New-York ;
- 7) North Shore Country Dey School, Winnetka ;
- 8) Tower Hill School ; Delaware, U.S.A. ;
- 9) Ethical Culture Branch School, New-York ;
- 10) Edgewood Co-educational Boarding School, Greenwich ;
- 11) Fairhope, Alabama ;
- 12) Walden School, New-York ;
- 13) The Lincoln School, New-York ;

- 14) Ecole expérimentale du Collège de Bryn Mawr (Pennsylvanie) ;
- 15) Ecole Howland, Chicago ;
- 16) Ecole élémentaire de l'Université de Missouri à Columbia ;
- 17) Ecole de Mrs. Johnson à Fairhope (Alabama) ;
- 18) Ecoles publiques de Gary (Indiana) ;
- 19) Ecole publique Interlaken La Porte (Indiana) ;
- 20) Ecole de Miss Pratt (Play School), New-York ;
- 21) Ecole Speyer, New-York ;
- 22) Cottage School Riverside (Illinois) ;
- 23) Petite Ecole dans les bois de Greenwich (Connecticut) ;
- 24) Kindergarten du « Teacher's College » de l'Université de Columbia à New-York. (6)

C'est également en Amérique que se sont propagées et développées les « républiques d'enfants », dont la plus connue est celle que M. William R. George a fondée à Freeville dans l'Etat de New-York, en 1895, sous le nom de « George Junior Republic » et que Ad. Ferrière a décrite dans son livre « *L'Autonomie des Ecoliers* » : (7) « La colonie a pour devise : « *Nothing Without Labour* ». Et, effectivement, on n'y obtient rien sans travail. Les colons, garçons et filles, âgés en général de 14 à 18 ans, bien qu'il y en ait aussi de plus jeunes et de plus âgés entre 10 et 21 ans, ont à se débrouiller eux-mêmes, tout comme ceux du *little commonwealth* d'Angleterre. La municipalité, composée d'« hommes de confiance », jeunes gens ou jeunes filles élus par les administrés et parmi eux, se compose d'un maire et d'adjoints, selon le modèle des administrations publiques des villes américaines. Il y a une monnaie conventionnelle spéciale, des tarifs pour le travail, des tarifs aussi pour les pensions et restaurants. Ce n'est pas un jeu. On y reproduit la vie telle qu'elle est, dans un cadre restreint et sous l'inspiration discrète d'adultes avisés. Ceux-ci n'interviennent pas pour fausser le résultat des sanctions naturelles, mais, au contraire, pour les favoriser en liant en un tout indissoluble, dans l'esprit des adolescents, ces trois notions : moralité, travail, réussite dans la vie ».

D'autres petites républiques de ce genre se sont fondées, comme celle de W. F. Carter à Redington, celle de Lichtfield dans le Connecticut, celle de Chino en Californie, celle de Flenington Junction dans le New-Jersey, et celle d'Annapolis Junction dans le Maryland. Le *self-government* est très répandu dans des externats. Selon Wilson Gill, le but de la cité scolaire (*School-city*) est « d'organiser les élèves dans les cadres d'une charte analogue à celle du gouvernement

(6) Voir à cet égard : J. Dewey et E. Dewey : *Les Ecoles de demain*, traduit par R. Duthil, p. 280-281.

(7) Ad. Ferrière : *L'Autonomie des Ecoliers*, p. 105-106.

d'une municipalité. Les citoyens élisent un Conseil d'Etat qui, à son tour, élit un préfet, un juge et d'autres fonctionnaires administratifs et judiciaires. Ces fonctionnaires peuvent être révoqués et remplacés selon la volonté du conseil. Le préfet choisit son cabinet et ses subordonnés ; il peut aussi les révoquer à volonté ». Une autre initiative américaine est la création du « conseiller scolaire », due à F. Clerck de la New-Trier High School près de Winnetka : le conseiller sert d'agent de liaison entre l'école, la famille et l'enfant. (8)

Pour concentrer leurs efforts, de nombreux éducateurs, spécialistes ou autres, qui s'intéressent à ces nouvelles méthodes d'éducation, ont fondé en 1919, à Washington, l'« *Association d'Education Progressive* », dont les principes et les buts sont semblables à ceux de la « Ligue internationale pour l'Education Nouvelle ». Ses membres ont atteint le nombre de deux mille, représentant quarante-six Etats et cinq contrées différentes. Ils ont tenu avec succès plusieurs congrès annuels et publié seize bulletins consistant en monographies sur les différents aspects de l'Education Nouvelle.

Tels sont les principaux aspects de l'Education Nouvelle aux Etats-Unis. « En faisant de l'élève non l'auditeur passif, mais l'acteur de la vie scolaire, l'Ecole américaine l'incite à se renseigner, à se former par lui-même, à se complaire dans les recherches soutenues et le travail d'arrache-

(8) Citons encore deux autres aspects de l'Education Nouvelle en Amérique : a) *les cliniques psychologiques pour l'enfance et l'œuvre du Dr Healy*. C'est le fonctionnement du premier tribunal pour l'enfance institué à Chicago en 1899 qui montra la nécessité d'éclairer le juge par toutes les ressources de la médecine et de la psychologie. Un institut psychopathique de ce tribunal fut organisé en 1907, et le Dr Healy en prit la direction en 1909. A partir de 1917, on retrouve ce dernier, avec Augusta Bronner comme directrice adjointe, à la tête de la « *Judge Baker Foundation* » qui tient son nom du premier juge du tribunal de l'enfance de Boston. Jusqu'à nos jours les cliniques psychologiques se multiplient ; et en 1927, un Institut pour l'orientation de l'enfance fut fondé à New-York.

b) *Le développement de la Croix-Rouge aux Etats-Unis*. L'organisation de ce mouvement s'est faite sous les auspices des autorités scolaires, avec l'appui et la collaboration du Bureau de l'Education des Etats-Unis. Il est organisé comme suit : L'enfant est membre individuellement, et la classe forme l'unité de travail qui élit ses propres officiers. Dans les grandes écoles, les classes s'unissent en un comité d'école, et ces comités sont membre d'un comité scolaire de la ville qui décide de l'activité commune à ces différents groupements. Les statuts de la Croix-Rouge de la Jeunesse continuent les principes suivants : « Le but de ce mouvement est d'inculquer aux enfants de chaque pays un idéal de paix et de service, en relation avec le soin de leur santé et de celle des autres, avec la compréhension et l'acceptation d'une responsabilité civique humaine, avec le développement d'un esprit d'entraide amicale parmi les enfants de tous les pays. »

piéd. Elle développe, en outre, la qualité stimulante propre à la nation américaine et si bien caractérisée par le mot « *push* », c'est-à-dire le besoin d'avancer dans le monde à tout prix, l'impatience et la volonté de parvenir, forme supérieure de l'arrivisme, ressort puissant de son incessante activité. A chaque moment des travaux scolaires, depuis son entrée dans les jardins d'enfants jusqu'à sa sortie des collèges techniques, le jeune Américain est amené à faire acte d'initiative. Dans chacune de ses facultés intellectuelles et morales, il accumule ainsi, au cours de ses études, une somme d'énergie potentielle qu'il utilisera dans ses situations ultérieures, dans les diverses circonstances de sa vie, au gré de ses besoins ». (9)

II. — L'ECOLE ACTIVE DANS L'AMERIQUE LATINE.

Dans les pays de l'Amérique du Sud, de grands efforts pédagogiques ont été accomplis et de nombreuses tentatives ont été faites, souvent détruites, mais toujours renaissantes. (1) En général, l'Etat intervient presque partout et soutient les efforts des parents et des maîtres pour assurer aux enfants une éducation aussi complète que possible.

I. — *En République Argentine.*

Parmi les personnalités dirigeantes de l'Education Nouvelle, on remarque M. José Rezzano, professeur à la Faculté des sciences de l'Education à l'Université de La Plata ; M. Juan Mantovani, professeur à l'Institut de Pédagogie (supprimé en septembre 1930) ; M. J. Cassani, professeur de l'Université de Buenos-Ayres ; Mlle Florencia Fossatti, directrice de la bibliothèque de St. Martin ; Mlle Elena Champeau ; MM. Nestor Lemos et Luis Codorniu Almazan. Les principales réalisations pratiques sont :

1) Les classes expérimentales de Mendoza et de Santa-Fé, où existe une « Maison de l'Enfant ».

2) A Rosario, à l'école annexe de l'Ecole Normale de jeunes filles dont la directrice est Mlle Dolores Dabat, deux classes inférieures appliquent le matériel Guillen de Rezzano et les centres d'intérêts Decroly.

3) A La Plata, l'école annexe de l'Institut de Sciences de l'Education de l'Université.

4) L'Ecole d'application de l'Ecole Normale No 5 de Buenos-Ayres, dirigée par Mme Clotilde Guillen de Rezzano.

(9) *Buyse* : op. cit. p. 720-721.

(1) Ad. Ferrière : *L'Amérique latine adopte l'Ecole active*, p. 5 ss.

Il existe également 2 revues consacrées à l'éducation : *La Obra*, organe de la Ligue internationale en Argentine, et « *Liberacion* », venue de la I. H. A. (Internationale des maîtres américains.)

II. — Au Pérou.

A côté de MM. Angel Escalante, Severino Marcionelli, M. Friederich Byland-Fristschi, directeur de l'Institut pédagogique national de jeunes gens à Lima, il faut mentionner, parmi les représentants de l'Education Nouvelle, quatre femmes :

1) Mme Dammert, présidente du Conseil National des femmes.

2) Mme Juana Alvareo de Dammert, qui a fondé à Lima le premier hôpital d'enfants et une crèche : « *la Cuna maternal* ».

3) Mme Dora Mayer de Zulen et Mlle Elvira Rodriguez Lorente, l'âme du comité péruvien d'Education Morale.

4) Mme Ester Festini de Ramos Ocampo, fondatrice et directrice du « Lycée Grau » à Magdalena del Mar, dont M. Ferrière a donné la description suivante : « Construit en 1925 selon toutes les exigences de l'hygiène, ce lycée compte des élèves internes, des demi-internes et des externes de 3 à 18 ans. Grâce au climat enchanteur de Lima — 19° en moyenne —, c'est l'école en plein air perpétuelle. Une immense salle des fêtes sert, à ses quatre coins, de classe, pour quatre groupes différents. Derrière ce bâtiment, le pavillon Montessori, largement ouvert du côté du jardin. Tout près, des cages ; deux gros chiens, un singe ; ailleurs des poules et coqs de diverses sortes ; ailleurs encore, des cages d'oiseaux chanteurs ou de couleurs brillantes ; sur un arbre, un perroquet vert. Les enfants ont leurs jardinets. Autour d'une prairie de jeux quatre pavillons forment autant de classes... Les dortoirs — individuels — sont au premier étage du grand bâtiment ; au sous-sol : salle à manger, cuisine, laboratoire servant de salle de projection : projections fixes Pathé Baby ou cinéma. N'oublions pas le bâtiment de la direction qui sert d'entrée ». (2)

III. — Dans l'Equateur.

La République de l'Equateur est la première des républiques de l'Amérique du Sud qui ait adhéré au B. I. E. (23 juillet 1929) grâce à l'initiative de S. E. M. Isidro Ayora, professeur à l'Université. Malgré de nombreuses difficultés (culte des traditions, faibles ressources), on trouve quelques belles

(2) Ad. Ferrière: op. cit., p. 41-42.

initiatives pédagogiques, notamment les Jardins d'enfants : à Quito, Sangolquí et Guayaquil.

IV. — *Au Paraguay.*

En 1925, M. Ramon I. Cardozo a apporté de nombreuses réformes à l'Ecole Paraguayenne :

1) Ecole rurale mieux adaptée aux besoins des campagnes (prépondérance donnée à l'enseignement théorique et pratique du jardinage).

2) Coéducation des sexes.

3) Enseignement ménager et leçons de puériculture données aux filles dans toutes les écoles — préparation professionnelle des garçons.

4) Introduction des travaux manuels à l'Ecole (filage de la laine et du coton, tissage primitif à la main, confection de paniers, chapeaux, vêtements).

5) Fonctionnement du Plan Dalton dans de nombreuses classes.

Ainsi l'école « Pérou », dans la banlieue Nord de l'Assomption, est une école du type rural : horticulture, culture maraîchère et élevage (poules, pigeons, lapins, abeilles) sont au centre de l'enseignement. De même, l'école « Manuel Amarrilla », dirigée par Mlle Adélaïde Rossi, applique quelques procédés pédagogiques de Montessori et de Decroly. Elle veut donner à l'élève une orientation scientifique et pratique (dessin libre, modelage, etc...). Dans un article de la « *Nueva Enseñanza* », Mlle Juana Centurion Herreros résume en neuf points les caractères de l'Ecole Paraguayenne qui rapprochent celle-ci de l'école active :

1) contact de l'école avec la vie sociale du peuple (économie, hygiène, prophylaxie).

2) contact avec la nature (excursions, culture de plantes, élevages).

3) visites (expositions, ateliers, musées, fabriques).

4) habitudes morales et entraide sociale.

5) travail manuel placé au centre de l'enseignement.

6) exercices en plein air.

7) industries où l'on utilise les produits du pays.

8) économie domestique et puériculture.

9) coopération de l'école avec la famille.

V. — *En Uruguay.*

Les principales écoles nouvelles et expérimentales sont :

1) L'Institut normal des jeunes filles « Maria S. de Muñar », dont Ad. Ferrière donne la description suivante :

«Trois choses ont excité surtout mon admiration: 1) L'enseignement du jardinage, comme science théorique et comme science appliquée, dans le but avoué de régénérer l'économie agricole et horticole du pays par la pratique intelligente du jardinage dans toutes les écoles primaires de la campagne. 2) La culture ménagère, théorique et pratique elle aussi, avec confection d'une multitude de graphiques où les productions des différents pays du monde sont figurées par des signes bien représentatifs, dessinés de différentes grandeurs selon les données des statistiques. 3) L'enseignement de la psychologie avec observations biographiques et cliniques d'enfants, tests divers et profils psychologiques, inspirés de ceux en forme d'étoile, de Decroly, ou de ceux en forme de rectangle, de Rossolimo. C'est là une des plus belles activités qu'on puisse proposer aux élèves des écoles normales et pourtant, peu, très peu d'écoles de ce genre, dans le monde, ont compris la valeur de ces profils et enseignent à leurs élèves à en faire eux-mêmes» (3).

2) L'école primaire « République Argentine », école d'application de l'Ecole Normale de jeunes filles.

3) L'école expérimentale de Las Piedras.

4) L'école expérimentale de Malvin.

Parmi les plus ardents défenseurs des principes de l'école active, citons : M. Sabas Olaizola, fondateur et directeur de l'école expérimentale de Las Piedras ; Mlle Olympia Fernandez Lascano, directrice de l'Ecole expérimentale de Malvin, et le Dr Santin Rossi.

VI. — *Au Chili.*

L'effort pour une rénovation des méthodes pédagogiques se poursuit dans de nombreuses écoles expérimentales.

1) L'école « Decroly », dirigée par M. Flores avec le concours de Mlle Ester Pino.

2) L'Ecole « Dalton », pour fillettes de 10 à 14 ans.

3) L'Ecole Urbaine, dirigée par M. Oscar Bustos.

4) L'Ecole expérimentale de plein air, pour pré-tuberculeux, établie à 13 km. de Santiago.

5) L'Ecole-Foyer expérimentale, où l'on enseigne la culture ménagère à des jeunes filles internes.

Ferrière a bien résumé les progrès réalisés lorsqu'il écrit :

«On a établi des bibliothèques de maîtres, formé des centres d'études, envoyé des conférenciers dans les provinces, fait circuler une exposition pédagogique ambulante, engagé des maîtres étrangers pour organiser quelques essais d'Education Nouvelle, imprimé des tracts de vulgarisation éducative, organisé des orchestres, fanfares, chœurs, des séminaires et des centres régionaux de maîtres, des visites aux écoles expérimentales et des missions d'étude à l'étranger . .

Les écoles primaires du pays comptent 109 ateliers de menuiserie, 333 de cartonnage et encadrement, 309 de vannerie. Les écoles pratiquent en outre, selon le degré de l'enseignement, des

(3) Ad. Ferrière, op. cit., p. 95-96.

travaux de modelage, de pliage, de découpage, de tressage, de construction sur les tables de sable, (27 écoles enfantines de Santiago en ont reçu en 1929), de tissus divers en papier, coton, crin, fibres végétales, de travaux en fils de fer et bandes de fer blanc; on a transformé du matériel inutile en objets d'utilité pratique; on a fait de la ferblanterie, du travail de fer, etc. . . Ces travaux offrent à l'enfant de multiples occasions d'agir, d'inventer, d'employer les éléments qui se trouvent dans la région, de mettre en pratique les connaissances acquises et de révéler ses aptitudes . . . Parmi les activités sociales, il faut mentionner en première ligne les coopératives d'écoliers. Il y a, en outre: correspondance interscolaire, revue d'écoliers, ligues pour orner les classes, ligues de bonté, orchestres d'enfants, ligues d'entraide, Croix-rouge infantile, brigades d'hygiène et de propreté, ligues de petites mères, ligues de bienfaisance scolaire, clubs agricoles, (culture maraîchère, fleurs, etc. . .), clubs d'aviculture et d'apiculture, brigades de petits maîtres (contre l'analphabétisme adulte), coopératives de production et de consommation, cercles de parents et de voisins, clubs de mères, etc. . . etc. . .

Les «centres de pères de famille» et les associations auxiliaires ont accompli des oeuvres de grande valeur patriotique et humanitaire. Il y en avait 75 en 1929, environ 100 en 1930. Ils ont fourni aux écoliers des vêtements, des aliments, des médicaments, des moyens de locomotion. Dans le nombre, il faut citer les polycliniques et institutions de la Croix-rouge de la Jeunesse qui agissent en étroit contact avec les instituteurs. L'appui apporté aux oeuvres sociales se chiffre par plus d'un demi-million de piastres, y compris les 226.000 piastres que comportent ces postes sur le budget de l'école publique . . . Les laboratoires de recherches et d'orientation professionnelle rendent des services de plus en plus grands. On a établi deux écoles normales rurales afin de contribuer au retour à la terre: à Chillan pour les jeunes gens et à Angol pour les jeunes filles, avec vastes terrains pour les exercices d'application . . . En 1929, l'école expérimentale urbaine de Santiago a compté 711 élèves inscrits (759 en 1930); l'Ecole Dalton, 140; l'Ecole Decroly, 217; l'Ecole de développement pour anormaux légers, 49; l'Ecole de plein air, 40; l'Ecole-Foyer, 52; (en 1930: 89) l'Ecole d'aveugles et de sourds-muets respectivement 25 et 51; enfin l'Ecole expérimentale d'adultes 145» (4).

VII. — Au Brésil.

Dans le district fédéral, M. Fernando de Azevedo a élaboré la loi générale de l'enseignement qui fut décrétée en janvier 1928 et qui est fondée sur les principes suivants :

«1) **L'Ecole unique**, par où il faut entendre une base commune de culture accordée à tous les enfants du pays entre 7 et 12 ans environ; à ce tronc commun s'ajoutent des cours de préapprentissage ayant pour but de déceler les aptitudes et d'assurer l'orientation professionnelle; enfin viennent les écoles professionnelles proprement dites qui forment des spécialistes.

(4) Ad. Ferrière: op. cit., p. 133-136.

2) L'Ecole du travail, par où il faut entendre non pas une école professionnelle de travail manuel, ce qui serait prématuré, mais une école où le travail manuel, pratiqué par équipes, porte un triple caractère: a) éducatif, b) visant à l'habileté individuelle, c) enseignant la coopération.

3) L'Ecole-communauté, ou communauté scolaire, par où il faut entendre: apprentissage pratique de la solidarité sociale, préparation aux devoirs du citoyen, (l'auteur de la loi spécifie très noblement: citoyen de sa nation et citoyen du monde) — ceci par le travail solidaire, le self-government, les sociétés coopératives, sans oublier les cercles de parents et de maîtres appelés à collaborer à l'embellissement de l'école et à lui apporter leur appui matériel et spirituel partout où cela peut paraître nécessaire» (5).

Deux associations s'occupent actuellement des problèmes pédagogiques.

1) La « *Cruzada pela Escola nova* » (Croisade par l'Ecole Nouvelle), groupe d'études pratiques.

2) La « *Federação Nacional das Sociedades de Educação* » qui groupe une vingtaine de sociétés pédagogiques appartenant à la plupart des Etats du Brésil.

Beaucoup d'autres Etats ont marché dans les traces du district fédéral. Ainsi :

1) St. Paul est devenu un centre de psychologie et de pédagogie de premier ordre. Le Directeur de l'Ecole Normale, M. Lourenço Filho, a traduit et publié les ouvrages de Kerschensteiner, Dewey, Decroly et Ferrière.

2) A Bahia, on a réorganisé les programmes scolaires.

3) A Porto Alegre, M. João Simplicio a contribué à organiser une « Université du Travail ».

La révolution de 1930, loin de marquer un retour en arrière, a consacré les réformes déjà commencées et les a même approfondies.

VIII. — Au Mexique.

Les efforts pédagogiques se sont surtout portés vers l'Ecole Rurale où l'on a réalisé de sérieux progrès :

«Les premières écoles rurales furent fondées sous la présidence du Général Alvaro Obregon. Depuis ce moment des progrès constants ont été réalisés; le développement n'en est pas très rapide, mais une base solide est établie. Pour donner une idée juste de ce qu'est l'école rurale mexicaine, du rôle qu'elle joue au sein de la communauté, il convient peut-être d'énumérer les diverses activités qui caractérisent chacune d'entre elles. Le département fédéral d'Education encourage, dans les écoles rurales, de multiples activités. Voici les résultats atteints en 1919 (ces données ne concernent pas les 2.488 écoles rurales de districts). Sur 4.032 écoles rurales et pri-

(5) Ad. Ferrière : op. cit., p. 143-144.

maires, 3.990 organisent régulièrement des réunions pour la communauté entière; 3.890 ont des programmes pour le dimanche matin; 3.895 poursuivent un but hygiénique et sanitaire; les maîtres de 3.425 écoles ont vacciné la communauté entière; 3.172 écoles ont eu des ventes et expositions; 487 communautés ont entrepris, sur l'initiative de l'Ecole rurale, la construction de routes: un réseau de 1.701 kilomètres a été établi; 327 petites écoles ont amené dans leur communauté l'eau potable; 354 ont installé des bureaux de poste, 141 des téléphones et télégraphes; 80 la radio, 1.526 des bibliothèques pour la communauté, 854 des douches; 3.943 ont créé des commissions d'éducation, 1.853 des comités de bienfaisance pour l'enfance; 1.262 des comités de culture pour adultes; 2.641 des classes de petites industries; 1.589 ont des magasins pour enfants; 2.977 des coopératives pour les élèves; 1.629 des sociétés coopératives pour adultes; 823 ont des coopératives de quartiers; 3.321 ont des champs pour la grande culture; 2.874 des jardins potagers; 2.459 s'occupent d'aviculture; 786 d'apiculture; 1.551 élèvent des pigeons et 589 des porcs, 522 ont encore d'autres animaux domestiques. En outre, 379 ont installé des terrains de jeux pour enfants; 3.192 ont nivelé des champs pour l'athlétisme; 750 ont des clubs d'éclaireurs; 3.735 ont un drapeau national; 1.847 ont construit des théâtres en plein air; 837 ont un musée régional; 3.042 communautés ont leur propre bâtiment d'école; 943 ont construit une maison privée pour leur maître, et 101 communautés ont bâti, à côté des écoles, des maisons spéciales pour la communauté.

Le gouvernement fédéral de Mexico n'accorde aucune subvention pour les bâtiments d'école; il garantit seulement le traitement des maîtres. Chaque communauté a la charge de son école, du terrain lui-même jusqu'aux matériaux employés et au travail de construction du bâtiment; tout ceci est à la charge de la communauté. Les plans des écoles sont approuvés par le Département fédéral de l'Education; les élèves eux-mêmes, aidés le dimanche par des adultes, construisent le bâtiment. Après l'ancienne Eglise, construite autrefois par les prédécesseurs de ces missionnaires modernes que sont les maîtres, le bâtiment d'école est toujours le plus conséquent du village. Dans un grand nombre de districts isolés, le bâtiment d'école est même plus important que l'Eglise» (6).

Le gouvernement fédéral a, en outre, organisé de nombreuses écoles normales régionales pour la formation des maîtres, ainsi que des « Missions de culture » ou groupes d'experts qui parcourent le pays et « dont le but est de donner une culture intensive aux maîtres en charge » (7).

(6) Cf. Ad. Ferrière: *L'Education Nouvelle au Mexique*, Pour l'Ere Nouvelle, février 1932.

(7) En Colombie, il faut signaler le gymnase moderne de Bogota, fondé en 1914, et dans lequel le fondateur et directeur Augustin Nieto Caballero applique, autant que la situation sociale et politique du pays le permet, les principes de l'Ecole active.

CHAPITRE DEUXIÈME

EN EUROPE.

I. — L'EDUCATION NOUVELLE EN ANGLETERRE.

En Angleterre, la fondation de New School Abbotsholme est la première tentative de l'Education Nouvelle. C'est auprès du Docteur Reddie que Hermann Lietz, fondateur des Ecoles nouvelles allemandes, et E. Demolins, fondateur de l'Ecole des Roches, sont venus puiser l'inspiration de leurs propres créations. D'autres écoles nouvelles continuèrent le mouvement, en particulier :

1) L'école de Bedales, fondée en 1893 par M. J. H. Badley, près de Petersfield Hants ; dès 1899, elle fut ouverte aux jeunes filles et, en 1901, partagée en une Junior School et une Senior School, indépendantes l'une de l'autre (en 1910 Bedales avait 162 élèves, dont 60 filles de 11 à 19 ans).

2) Ruskin Home School (ouverte à Hunsstariton et transférée à Heacham, Norfolk) qui présente une organisation analogue à celle d'Abbotsholme.

3) Clayersmore School, near Pangbourne, fondée en 1896.

4) Westdowns School, near Winchester.

La variété et le prestige de l'enseignement privé ont beaucoup favorisé les expériences d'Education Nouvelle ; les sectes religieuses ou philosophiques, les groupements économiques et politiques veulent avoir leurs écoles, ce qui porte l'intérêt du public anglais vers les questions d'éducation ; de même, les traditions de la vie sportive et hygiénique ont facilité la création et l'établissement d'écoles nouvelles à la campagne, avec des programmes et des méthodes sans doute différents, mais animées d'un même esprit : autant de raisons qui expliquent le succès des diverses tentatives d'Education Nouvelle, dont voici les principales :

1) Sanderson et la Oundle School dans le Northamptonshire ; cette école comptait 140 élèves en 1899. Sanderson était un scientifique et un laïque, faisant de la science la base de

tout enseignement ; selon lui, la coopération est le fondement de toute éducation. Son collège était devenu une vaste réunion d'ateliers et de laboratoires de toutes sortes, où il n'y avait que très peu de classes proprement dites, car les différents sujets d'étude étaient des objets de recherches plutôt que d'acquisition. Le but de Sanderson était de former des hommes du type créateur, de ceux qui cherchent à « servir », grâce à la science et aux métiers qui développent l'esprit de service, si nécessaire au bien-être social.

« L'éducation, dit-il, doit tendre à empêcher l'effroyable gaspillage de vie et de talents qui se produit aujourd'hui. Grâce à une éducation plus vraie, plus normale, la production de l'humanité pourrait être formidablement accrue » . . . « Le but essentiel de l'éducation, c'est de donner à l'individu plus de vie, c'est de lui communiquer plus de force créatrice. Si l'on poursuit réellement ce but, tout le reste viendra par surcroît » . . . « Mon expérience m'a appris que le terrain solide sur lequel doit reposer l'enseignement de la science générale se trouve dans les ateliers, où les écoliers fabriquent des objets et deviennent d'habiles artisans, adroits à se servir d'outils et de machines, capables de fabriquer leurs outils et de les repasser ; où le but que l'on a en vue est d'agir et non d'apprendre, où s'éveille et s'exercent les facultés d'initiative et d'imagination inventive ». « Il faut que les écoles soient mises en étroite communication avec la vie de la cité, les élèves doivent les quitter pleins d'ardeur pour le travail qu'ils embrasseront, et bien armés pour l'accomplir. La vie de l'adulte ne doit pas être un reniement de sa vie scolaire, mais au contraire, la continuation et l'épanouissement de sa vie d'écolier » (1).

L'originalité de l'école de Sanderson consiste dans le fait que chaque classe, pendant une semaine, ne fait que du travail d'atelier, de telle sorte qu'au cours d'un trimestre chaque élève, même s'il appartient à la section classique, aura fait un stage continu dans un des ateliers, ce qui lui donnera une intuition directe du travail manuel. L'organisation du travail dans la Bibliothèque et l'enseignement de l'histoire développeront chez l'élève l'esprit de coopération, de recherche et de service social. Sanderson attache une grande importance aux questions économiques et sociales pour rattacher sans cesse l'école à la vie et préparer l'enfant à remplir un rôle utile dans la société. (2)

(1) H. G. Wells: *Un grand éducateur: Sanderson* (Payot), p. 157-158, 160-164. Voici comment Mlle Butts juge l'oeuvre de Sanderson: « Ce qui me paraît faire de Sanderson un éducateur de premier plan et justifier l'opinion de Wells, c'est qu'il a compris pourquoi et comment la pensée scientifique peut transformer la vie de l'école en l'animant d'un puissant esprit créateur et qu'il a entrevu la possibilité de faire de l'école renouée « le centre d'une complète réorganisation de la vie civilisée » (cité par Ad. Ferrière, *L'Ecole Active*, p 180).

(2) En 1899, « il y a 140 élèves, 2 nouvelles maisons et des laboratoires sont construits. En 1901, on édifie une maison de petits; en 1904, de nouveaux ateliers; en 1908 une autre maison, des ter-

2) L'école active de O'Neill : Ancien instituteur, actuellement directeur d'école à Klearsley, dans le Lancashire, O'Neill est sans doute un des pédagogues les plus hardis de l'Education Nouvelle : il a renoncé à tout contrôle de l'activité des enfants; pas de règles, d'horaires fixes, pas de punition. « L'école est étonnamment libre ». Écoutons Ad. Ferrière à ce sujet : (3)

« M. O'Neill est né de pauvres ouvriers. Son enfance . . fut misérable. Son père était un ivrogne. La distraction favorite du petit O'Neill était d'essayer de faire pousser les herbes entre les pavés de la cour où il passait son temps. Adolescent, il enseigna dans une école en qualité d'instituteur non diplômé, puis il entra à l'Ecole normale. Il explorait la campagne du voisinage plus que ses livres et se fiança à l'une de ses camarades de l'école. Après avoir passé un minimum d'examens, M. O'Neill est maintenant directeur d'une école primaire dans un village de filatures, traversé par cette rivière couleur d'encre qui sort de Manchester. Dans ce village noir, M. O'Neill a observé les enfants du Lancashire, lourds, indolents, têtus, souvent vicieux et, en plein Congrès pédagogique, M. O'Neill déclare: « Pourquoi accuser les intérieurs sordides, la laideur de l'entourage, les tentations de la rue ? Pourquoi ne pas accuser l'école ? L'enfant passe tous les jours cinq heures à l'école; cela devrait suffire pour lui donner une éducation qui transformerait la vie actuelle des ouvriers d'une ville industrielle » . . .

M. O'Neill commença par remanier toutes les classes: dans chacune il mit des enfants de tous les âges, de six à quatorze ans. Les grands sont responsables des petits. Les professeurs « président », chacun dans une salle. De cours, de leçons, dans l'acceptation traditionnelle du mot, il n'y en a plus; « l'enfant, dit M. O'Neill, veut apprendre; il veut apprendre, non à votre façon, non à ma façon, mais à sa façon à lui ». Plus « d'emploi du temps », mais les enfants savent qu'à la fin de chaque semaine ils doivent avoir fait, dans certaines matières déterminées, une certaine quantité minimum de travail. Ils peuvent faire ce travail à n'importe quel moment de la semaine, à n'importe quel endroit de l'école ou de la cour de l'école. En dehors de ce travail, ils peuvent employer leur temps comme bon leur semble. Les maîtres sont toujours accessibles; on vient les trouver quand on veut; ils donnent des conseils, suggèrent des idées, aident les enfants à se tirer des difficultés. Parfois, les maîtres font de petites conférences, qui sont toujours facultatives. Le travail manuel tient une grande place; les enfants fabriquent eux-mêmes des

rains de jeux, une blanchisserie, une grande salle de réunion, des jardins d'expériences botaniques; en 1910, une bibliothèque et des locaux pour les travaux artistiques; en 1914, un bâtiment réservé à l'enseignement des sciences; en 1918, un musée... Quand Sanderson meurt, en 1922, l'école compte plus de 500 élèves et jouit d'une très grande réputation ». (H. Marty: *L'éducation de l'élite en Angleterre*, La Science sociale, 1926, p. 27, 4^e trimestre.)

(3) Ad. Ferrière: *L'Ecole active*, p. 182-184. Cf. également pour plus de détails: Ad. Ferrière: *La Liberté de l'enfant à l'école active*, p. 87-125.

meubles légers: chaises, pupitres, armoires, qu'ils peuvent emporter chez eux. Ils apprennent l'arithmétique en résolvant une série graduée de problèmes pratiques à l'aide d'un matériel varié (balances, pots, monnaie de carton, règles, cubes, etc. . .). Comme exercice de composition, les enfants écrivent de petits livres, les recopient, coustent eux-mêmes les feuillets, peignent des images sur la couverture. Les ouvrages sont lus mutuellement et mutuellement critiqués. Un «cercle de livre» existe à l'école; les enfants y peuvent lire de bons livres; on les encourage à économiser des sous jusqu'à ce qu'ils puissent acheter des livres qui leur appartiennent en propre et se constituer chacun une petite bibliothèque. Cette innovation a réagi sur les parents: beaucoup d'entre eux lisent maintenant les livres rapportés par leurs enfants et dépensent volontiers une part de leur large salaire d'ouvriers filateurs pour l'achat de nouveaux livres.

Là ne se borne pas la nouvelle activité scolaire: les enfants élèvent des poulets, des lapins, font du jardin, font la cuisine, (de préférence dans le bureau du directeur). Un «parlement» se tient toutes les semaines. On joue des pièces de théâtre, on lit des vers, on en compose (les enfants de cette école ont un goût marqué pour la poésie). Une moitié du grand hall central de l'école est vide et réservée à la danse, l'autre moitié est occupée par des tables fabriquées avec les anciens tableaux noirs et couvertes de journaux, de revues, de livres. Une des salles de classe a été aménagée en laboratoire, une autre a été transformée en ménagerie. Dans la partie du hall réservée à la danse se trouve un piano, et M. O'Neill en joue presque chaque après-midi. Les enfants demandent leurs morceaux préférés et dès que la musique commence, ils se débarrassent de leurs galoches et de leurs bas et se mettent à danser. Les pas et les mouvements sont de leur invention et chacun danse indépendamment de ses camarades: «Ils ont l'air, dit M. O'Neill, d'une bande de papillons voletant sur une prairie».

3) A côté de ces deux grandes expériences, d'autres furent tentées par des praticiens, fondateurs ou directeurs d'écoles nouvelles, privées ou publiques. En 1925, il y avait en Angleterre 53 écoles nouvelles, 38 internats et 26 externats, plusieurs étant l'un et l'autre, ainsi que 14 écoles du degré primaire où l'on appliquait les méthodes de travail individuel. (4) Les écoles créées par le «*Theosophical educational trust*», celle, en particulier, de la cité-jardin de Letchworth, sont réputées comme de véritables champs d'expériences. Il ne faudrait pas oublier enfin la magnifique école de Frensham Heights à Rowledge, près de Farnham (Surrey),

(4) Voici, en 1927, les principales écoles expérimentales et nouvelles en Angleterre:

Bedales School, Peterfiels, Hunts.

Kong Alfred School, Hamstead Londres.

Saint Christopher School, Letchworth, Herts.

Fresham Heights, Farnham near Rowledge, Surrey.

Ballinger Grange (Grest Missenden, Bucks).

Oldfield Swanage.

Santiniketan, Bolpur, Ecole de Rabindranath Tagore.

The Modern School, Delhi.

dirigée par Mrs. Ensor que seconde Miss Isabel B. King. (5) Parmi les partisans de l'école active en Angleterre, citons : I. Haden Guest : (*The new Education*), Norman Mac Munn : (*The Child's path to freedom*), William Platt : (*The joy of education*), Cadwell Cook : (*The playway in education*), J. H. Simpson : (*An adventure in education*). L'Association des *New Ideals in Education*, fondée en 1914 par M. Bertram Hawken et Ed. Holmes, organise chaque année des cours de vacances. Enfin, autour de la revue *The new Era* que dirige Mrs. Beatrice Ensor, se groupent de nombreux écrivains et novateurs (6).

L'enseignement public commence à se pénétrer de l'esprit de la Nouvelle Education : les écoles anglaises, en visant plutôt l'éducation que l'instruction, cherchent surtout à former des caractères, et non des lettrés ou des savants ; on y trouve un grand souci de l'éducation physique, avec un choix de jeux très éducatifs, et on s'efforce de ne pas violenter les aptitudes naturelles des enfants. Ce souci est nettement visible dans l'éducation des tout petits pour lesquels on exige peu de travail en dehors des classes. L'éducateur veut découvrir chez chacun de ses élèves son goût spécial, son « *hoppy* » (sa marotte) pour l'encourager. La vie des internats anglais présente un caractère très familial, grâce au système tutorial. Le « *tutor* » qui dirige une maison séparée d'une école (maison où se trouvent 20 à 50 élèves) connaît individuellement chacun de ses « *boys* » qu'une sympathie réciproque unit entre eux. Dans la plupart des écoles anglaises, les garçons organisent eux-mêmes une série de petits clubs : *debating societies*, cercles de lecture, clubs scientifiques, ce qui contribue à développer l'esprit d'initiative et de discipline spontanée.

II. — LES METHODES NOUVELLES EN FRANCE.

La France est sans doute le pays qui, depuis 50 ans, a le moins modifié ses méthodes pédagogiques. Dans l'enseignement public, si fortement centralisé, l'uniformité est la règle. L'esprit public, très indifférent, s'en remet facilement à l'Etat en ce qui concerne les questions d'éducation.

(5) Cf. : Mme J. Ramson : *Schools of to-morrow in England*; Miss Alice Woods : *Educational experiments in England*.

(6) Il faut citer également Rachel et Margaret M. Millan qui fondèrent en mars 1914 à Deptford un « camp de bébés » d'où est né le mouvement des Ecoles Nurseries. En 1931, il y avait 8 abris, chacun de 35 à 40 enfants avec son autonomie complète. On garde les enfants toute la journée, 9 heures par jour, de 8 h. à 5 h. 30. L'Etat aide l'entreprise qui reste pourtant privée. Le mouvement, arrêté par la guerre, a repris en 1919, et les Etats-Unis s'en inspirent avec ardeur.

Avant la guerre, il y avait quelques institutions où l'on pratiquait les méthodes nouvelles et qui méritent d'être citées : avant tout l'orphelinat de Cempuis, dans l'Oise, fondé par Paul Robin, Paul Guilhot et Charles Delon, dont G. Giroud nous a raconté l'histoire et le développement. Pour Robin, « l'éducation intégrale s'applique à donner naissance et développement à toutes les facultés de l'enfant, lui fait aborder toutes les branches de l'activité humaine, de manière à ne lui inculquer que des notions parfaitement justes. Mais, après avoir offert à tous cette indispensable première base de réalités objectives, elle laisse à chacun le soin de continuer, d'achever son développement suivant les circonstances, les nécessités, l'initiative personnelle, et de ne se rapprocher du savoir et de l'art complet que dans les branches desquelles dépend la satisfaction de ses besoins physiques et moraux ». (1) Ce qui faisait l'originalité de Cempuis, c'était la coéducation des sexes, ainsi que l'éducation « organique » qui cherchait à développer l'acuité des sens, à « perfectionner les instruments d'expression et de travail, particulièrement cet outil merveilleux qu'est la main ». (2) Voici la description de la méthode employée à Cempuis :

« Tous les enfants de Cempuis, sans aucune exception, garçons et fillettes, participaient aux travaux manuels. Le but que se proposaient à ce point de vue M. Robin et ses collaborateurs était essentiellement pédagogique : il s'agissait, pour eux, de faire acquérir aux enfants une adresse générale de la main et une sûreté du coup d'oeil utilisables plus tard dans l'apprentissage de tout métier manuel, quel qu'il fut, beaucoup plus que de leur faire commencer, dès leur jeune âge, l'apprentissage spécialisé d'un métier déterminé » (3).

« Pour les plus petits, dit Giroud, les maîtresses de classes « prenaient pour guide l'admirable ouvrage de Ch. Delon, « Exercices et travaux pour les enfants », véritable chef d'oeuvre pédagogique dans lequel l'auteur réforme et complète la méthode froebélienne, en fait une méthode scientifique, en lui donnant pour base les principes de l'éducation intégrale et en modifiant l'organisation des exercices . . . Aux exercices de tressage, de tissage, de pliage, de découpage, de piquage, de dessin, d'enluminure, généralement pratiqués dans les bonnes écoles, on ajoutait, à Cempuis, le modelage de l'argile et de la cire . . . Le plus souvent possible, on leur faisait exécuter de courts travaux, qu'ils avaient le plaisir de voir utiliser tout de suite.

« Dans cette catégorie se trouvent : le triage d'objets mêlés (débris de bois, papiers, chiffons, ferraille, boutons, clous de diverses formes et dimensions, caractères d'imprimerie) ; l'épluchage de légumes pour la cuisine et des fruits pour la confection des confitures ; l'enlèvement soit des mauvaises herbes des jardins et des champs, soit des cailloux à transporter ensuite dans les ornières des chemins, etc.

(1) G. Giroud : *Cempuis*, p. 33.

(2) G. Giroud : op. cit., p. 59.

(3) G. Giroud : op. cit., p. 85.

Dans les cours élémentaires et moyens, les élèves continuent, en les développant, quelques-uns des travaux que nous venons de signaler, et ajoutent, surtout durant quelques-unes des longues heures d'étude libre des soirées d'hiver, les exercices et travaux de couture, tricot, crochet, tapisserie; bon nombre d'élèves ont la satisfaction de voir servir à leur usage personnel les vêtements, bas, manchettes, gants, mitaines, etc . . . confectionnés par eux; quelques-uns font également ces mêmes objets, soit pour leurs camarades empêchés, soit pour les tout petits auprès desquels ils remplissent la mission de petits papas et de petites mamans.

«Mais, en plus de tous ces travaux d'une valeur éducative certainement très importante, les élèves font leur entrée dans les ateliers et en continuent la fréquentation régulière, graduelle et quotidienne, à raison d'une heure et demie par jour. D'après un roulement établi pour que tous les enfants puissent travailler dans tous les ateliers, chacun d'eux papillonne successivement, par périodes mensuelles, dans la série de ces ateliers depuis sa huitième jusqu'à sa onzième année, âge moyen du passage dans le cours supérieur.

«Arrivés au cours supérieur, les élèves pratiquent les travaux manuels dans les ateliers durant trois heures par jour et continuent le papillonnement jusqu'à leur douzième année dans les conditions que nous venons d'indiquer». A douze ans seulement, les élèves commencent «leur spécialisation», c'est-à-dire l'apprentissage d'un métier choisi définitivement d'après les dispositions, les aptitudes et les préférences individuelles qui se sont fait jour durant le papillonnement. Ainsi préparé par une large initiation, ce choix, qui présente toutes les garanties désirables pour être judicieux, devient définitif à la suite d'une entente préalable entre l'élève, les parents ou tuteurs et le directeur de l'Orphelinat». (4)

A Cempuis, toute l'éducation intellectuelle était expérimentale et se faisait presque sans livres. L'éducation morale reposait sur la pratique de l'entr'aide, de la bonté et de l'esprit de justice : de sorte que Giroud pouvait dire que Cempuis fut «sinon un modèle à copier, du moins un type à étudier, à imiter, une base, un point de départ».

Cempuis n'a duré que de 1880 à 1894. D'autres Ecoles Nouvelles se fondèrent bientôt :

1) Ecole des Roches, près Verneuil (Eure), fondée par M. Demolins, en 1899.

2) Ecole de l'Estérel, près Cannes (Alpes-Maritimes) 1900-1906.

3) Ecole de l'Ile-de-France, à Liancourt (Seine-et-Oise) 1901.

4) Le Collège de Normandie, près de Clères (Seine-Inférieure), fondé en 1902.

5) L'Ecole d'Aquitaine et de Touraine, fondée par E. Con-ton en 1904 à Chalais (Charente), et transportée plus tard à Lamotte-Beuvron, en Touraine.

(4) G. Giroud: op. cit., p. 92-95.

- 6) La Ruche, le Pâtis, près Rambouillet (Seine-et-Oise).
- 7) Ecole Nouvelle russe, fondée près Genève, transférée à Plessis-Piquet (Seine) en 1907.
- 8) Ecole Nouvelle de Planchoury, près Tours, 1908.
- 9) Ecole du Sud-Est, près Lyon, 1903-1906.
- 10) Ecole de Guyenne, près Bordeaux, 1905-1909.

Pendant la guerre, et depuis la guerre surtout, la nécessité d'un renouvellement profond de l'éducation a été fortement ressentie, et le personnel enseignant, doutant de l'efficacité des méthodes courantes, ressentit une forte curiosité pour les nouveautés et un vif désir de profondes modifications. Signalons les principales tentatives :

1) *Les Compagnons de l'Université Nouvelle* : Dans les tranchées, quelques universitaires, parmi lesquels J. M. Carré, A. Girard, H. Luc, Ed. Verneuil, occupèrent leurs loisirs à refaire en imagination l'Université de France. En décembre 1917, ils publièrent dans l'« Opinion » quelques articles : « un pouvoir spirituel nouveau, l'ordre nouveau, la Doctrine nouvelle, etc... » qu'ils réunirent plus tard dans deux volumes. Dès le 22 octobre 1919 fut constituée l'Association des Compagnons. Elle se proposait « la poursuite et la réalisation des réformes pédagogiques immédiatement réalisables » : Il faut que tous soient mieux instruits; égalité de tous devant l'Enseignement; les distinctions sont fondées seulement sur l'utilité commune; — Ecole Unique : à l'âge où nous prenons l'enfant, il n'y a pas un enfant de la bourgeoisie et un enfant du peuple ; il y a l'enfant tout court — Education physique par la méthode naturelle... — Travail manuel, même pour les élèves des humanités, pour le réhabiliter dans l'opinion, pour dégourdir les doigts de nos élèves en leur reposant le cerveau, et aussi parce qu'il a des vertus éducatives, tels sont les principaux points de la réforme que les Compagnons préconisèrent. Malheureusement l'école unique (5) prit une trop grande place dans leurs revendications et fit passer au second plan la réforme pédagogique proprement dite. C'est pourquoi, après avoir donné de grands espoirs, les Compagnons se cantonnèrent presque exclusivement dans des plans théoriques ou politiques.

2) *Roger Cousinet* qui a groupé autour de lui quelques instituteurs et amis (parmi lesquels Mlle M. L. Wauthier) (6) prêts à tenter des expériences pratiques d'Ecole active.

(5) On retrouve les mêmes vues que celles des Compagnons dans le livre de Zorette : « *L'Education, un essai d'organisation démocratique* ».

(6) Cf.: M. L. Wauthier: *Un essai de Self-government dans une classe française*. Pour l'Ere Nouvelle, 1^{er} janvier 1922.

Ce groupe s'intitule: « La Nouvelle Education », et essaie de « réunir tous les éducateurs et parents décidés à favoriser en France l'activité personnelle des enfants, soit à l'école, soit dans la famille. Son but est d'aider ces éducateurs, de faire connaître et de répéter leurs expériences, afin que les travaux de chacun puissent profiter à tous et que se fasse plus vite la transformation nécessaire de nos méthodes d'éducation ». Elle applique les méthodes nouvelles dans des groupes d'enfants « selon un procédé où la spontanéité et la critique réciproque jouent le premier rôle ». Elle publie sous les auspices de Mme T. J. Guéritte et de M. Cousinet un bulletin: « *La Nouvelle Education* », multiplie les cercles d'études et les congrès, et réunit chaque année ses membres en une Assemblée générale dont elle publie les comptes rendus.

3) « *Le Groupe d'Education Nouvelle* », association créée en 1921 et affiliée, comme la « Nouvelle Education » de M. Cousinet, à la « Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle », dont elle constitue la section française. L'animatrice en est Mme Alice Jouenne, directrice de la première école municipale de plein air de Paris. Ce groupe essaime en plusieurs grandes villes; c'est ainsi que se sont fondés, dans l'Est, le Groupe des Amis de l'Ecole Nouvelle et le groupe Bakulé dans la Société Lorraine de pédagogie, à Perpignan, le groupe Perpignanais d'Education Nouvelle, enfin dans le Nord, le Groupe du Nord qui a son bulletin propre et qui est appuyé par l'Institut de pédagogie de la Faculté des Lettres de Lille (en particulier par ses deux professeurs, MM. Hubert et Gouhier).

4) Il existe également une organisation d'étude: *La Société Alfred Binet* (psychologie de l'enfance et pédagogie expérimentale) qui groupe plus de deux mille membres. Depuis la mort d'Alfred Binet, le président est le docteur Th. Simon, sous la direction duquel est publié le « *Bulletin de la Société Alfred Binet* ».

5) Grâce à ces diverses tentatives, un esprit nouveau s'insinue en France. Par les *Coopératives scolaires*, au nombre de plus de 60.000, la vie scolaire se transforme progressivement, car l'enfant est associé à sa propre éducation et s'initie à la vie sociale; elles favorisent et rendent possible d'autres tentatives: imprimeries scolaires, journaux d'enfants, correspondances inter-scolaires et internationales, travail par équipes. L'enseignement du latin lui-même a fait l'objet de recherches pour trouver une méthode plus libre, plus personnelle et plus adaptée à l'élève (7).

(7) J. Bézard: *Les débuts du Latin adaptés à l'enfance*, Editions du Cerf, Juvisy.

Quant aux Ecoles Nouvelles, voici les principales :

- 1) Ecole des Roches.
- 2) Ecole de l'Île de France.
- 3) Collège de Normandie.
- 4) Ecole de Yvelines en Brie.
- 5) La Maison des Enfants à Nice-Pessicart.
- 6) L'Ecole-Foyer de Pontigny.
- 7) La section montessorienne du collège de Sévigné.
- 8) L'école de la Tur Hudry, à Courbevoie.
- 9) L'Ecole Nouvelle à Clamart, dirigée par Mme Boubakine-Duchène.
- 10) La Maison des Enfants à Sèvres, dirigée par Mme Priestman-Bréal.
- 11) La maison Joyeuse de Vaucresson, avenue du Bois de la Marche, dirigée par Mme Riedel.
- 12) Le Jardin d'Enfants, 31 Boulevard Suchet à Paris.
- 13) L'Ecole Maternelle de Pantin.
- 14) La classe Montessorienne, du Lycée Lakanal.
- 15) Beausite, sur le coteau de Saint-Symphorien, près de Tours, fondé et dirigé par Mme Dreux.
- 16) Le cours Moulin, dirigé par Mme Moulin à Nice.
- 17) L'Ecole de Beauvallon à Dieulefit (Drôme), dirigée par Mmes Krafft et Soubeyran.
- 18) L'Institution Sainte Marie à Capbreton.
- 19) La Maison des Petits à Soulac-sur-Mer (Gironde).
- 20) La Nouvelle Ecole, 69 Route des Gardes, Bellevue (Seine-et-Oise).
- 21) La Joyeuse Ecole, 13 rue Tisserand, Boulogne-sur-Seine.
- 22) Jardin d'Enfants du Parc Montsouris, 3 rue de la Cité Universitaire.
- 23) Ecole Chantereine, 10, rue Demmeler, Bourg-la-Reine.
- 24) Maison d'Enfants « Chez nous », Mégève, Mont-d'Arbois (Haute-Savoie).
- 25) Ecole de Mautelon, par Denée (Maine-et-Loire).
- 26) Air et Soleil, Garches (Seine-et-Oise).
- 27) Castelet des Enfants, Miramar d'Estérel (par Théoule) près de Cannes.
- 28) La Rhéade, Saint-Martin, Île de Ré.
- 29) Le Monde des Petits, 4, Villa Eugène-Manuel, rue de Passy, Paris.
- 30) L'Ecole Nouvelle de Neuilly, 9, rue Borghèse, Neuilly-sur-Seine.

31) La Maison des Enfants à Magagnose, région Grasse (Alpes-Maritimes).

32) « Calme-Joie-Santé », Château Carrère, Vallée-Heureuse, à Gélós, par Pau.

33) Ecole de plein air, 37 bis, Les Quais, Rochecourbon (Indre-et-Loire).

34) Jardin Saint-Michel-des-Ternes, 53, avenue des Ternes, Paris.

35) L'Enfance Joyeuse, Villeconin (Seine-et-Oise), par Arpajon.

36) L'Etoile, Nice, Pessicart (Alpes-Maritimes).

37) La Nouvelle Ecole, 7, rue Taboise, Clamart (Seine).

38) Le Monde des Petits, 25, avenue de Lamballe, Paris.

39) Villa del Sol, Les Sablettes (par la Seyne), Var.

Plusieurs de ces écoles en sont à leur début et ne remplissent d'ailleurs qu'imparfaitement les conditions exigées par le Bureau International (8). Il convient enfin de citer une initiative de « la Chambre de Commerce de Paris, en collaboration avec le Conseil Municipal. Elle a créé des ateliers-écoles où les enfants peuvent s'orienter » vers les différents métiers entre lesquels ils n'ont pas encore choisi. Dans ces établissements, les goûts des élèves sont éveillés par la pratique de travaux manuels très variés, bois, fer, cuir, carton, plomberie, broderie, céramique, fonderie..., etc. Les principaux sont : l'atelier d'école de la rue des Epinettes, celui de la rue Aumaire, de la rue de Babylone (Serrurerie, ferronnerie, menuiserie, ébénisterie pour les garçons; couture, lingerie, modes, broderie pour les filles) ; de la place des

(8) Remarquons encore un autre aspect de l'Education Nouvelle en France : « *La Correspondance Scolaire Internationale* ». La C. S. I. est une organisation internationale qui met en relations épistolaires les enfants du monde entier. Le Bureau français, daté de 1910, a mis à lui seul en relations près de 800.000 enfants. (Sous l'impulsion de M. Garnier, Inspecteur général pour les langues vivantes et Directeur du Bureau français de la C. S. I.) Une autre tentative qui reflète bien l'esprit de la rationalisation du monde moderne est celle de M. A. Duthil dans ses ouvrages : *Rationalisation et Enseignement* (Institut français du Studiomètre, Château-Thierry, Aisne 1928) ; *Le studiomètre, méthode pour la conduite des études en étendue et en profondeur* ; *Le studiographe, carnet registre des connaissances à studiométrer*. « L'invention de M. A. Duthil consiste en ceci, dit A. Ferrière : chaque notion à retenir, notée au « studiographe », est numérotée. Chaque révision de cette notion est réglée par un ordre, indiqué au « studiomètre », qui la ramène, en principe, dix fois. Une notion revue dix fois peut être considérée comme assimilée. Si ce n'est pas le cas, le studiomètre prévoit la possibilité d'un nombre plus grand de répétitions. La valeur de cette méthode réside en ce qu'elle ne laisse pas au hasard le soin de ramener sous les yeux les notions qu'il est utile d'assimiler. On sait d'où l'on vient. On sait où l'on va. »

Vosges (cartonnage, papeterie, maroquinerie, etc...); de la rue Montmartre (étalagistes, employés de magasins, vendeurs); de la rue St. Lambert (métaux en feuilles et en tuyaux).

Dans les écoles publiques de l'Etat, certaines directives officielles trahissent l'effort d'adapter toujours davantage les méthodes pédagogiques à la nature de l'enfant et de former celui-ci « non du dehors, mais du dedans », de « l'élever et non de dresser », de « l'habituer au gouvernement de soi » (P. Lapie). L'école Maternelle, en particulier, est devenue l'école de l'adaptation aux besoins des tout petits.

« Elle n'a pas le moins du monde un visage uniforme, à travers toute la France; elle varie dans son aspect, dans son organisation, dans ses préoccupations essentielles, suivant l'âge des enfants, la région, le milieu social; elle a un tel respect des individualités naissantes, dont elle a à préparer et à surveiller le développement, que tout concourt à donner chez elle cette impression de liberté, dans un épanouissement aussi harmonieux que possible . . . Ces écoles . . . révèlent dès le premier coup d'oeil le souci qu'on a eu d'adapter la maison aux besoins de ses hôtes: bâtiments moins importants . . ., salles communicantes, passages couverts, vastes baies, fenêtres basses, avec des plantes à fleurs; décoration du local, en harmonie avec les goûts des petits; vestiaires et postes de propreté; de larges espaces réservés aux jeux, salles, cours ombragées, jardins cultivables en partie par les écoliers, sable, grès, jeux de plein air, coin pour les animaux, aquariums spécialement établis pour les classes; métiers à tisser, à crocheter, à la taille des bambins . . .

C'est ensuite l'adaptation à l'âge. Nos écoles comprennent trois sections: 2 à 4 ans, 4 à 5 ans, 5 à 6 ans, qui correspondent approximativement à trois moments de l'évolution enfantine.

a) 2 à 4. De plus en plus, on a tendance à isoler les petits des grands qu'ils gênent dans leurs débuts et qui sont un danger pour les bébés à la démarche encore mal assurée . . . Terrasses ensoleillées, salles de repos avec lits-pliants (au besoin transportables au dehors), nattes pour qu'ils puissent jouer sur le parquet, tables de famille, jouets inoffensifs; la femme de service de l'école est plus spécialement attachée au groupe des petits . . .

b) 4 à 5. C'est le véritable éveil de la vie intellectuelle, dont, tout d'abord, le moment de l'éducation sensorielle . . . C'est le matériel d'enseignement, ce sont les jeux éducatifs, porteurs de sens prévus, grâce à leurs réalités concrètes et tangibles, qui nous permettront, à nous, adultes, de nous faire sûrement comprendre; aux enfants, d'enregistrer le sens exact des mots qu'ils acquièrent: adaptation des moyens d'expression, aboutissant à l'acquisition claire du langage. C'est enfin dans cette période qu'il faut préparer l'enfant à la vie sociale. Les tout petits jouent volontiers à côté les uns des autres, mais pas ensemble; ils sont incapables de jeux en commun, organisés. Il faut commencer à les y préparer; et si toutes les occupations de la classe y concourent, c'est surtout par l'éducation physique, le chant, la rythmique que se fera cet apprentissage.

c) 5 à 6. C'est l'âge de l'acquisition des premiers matériaux de la connaissance; la prise de possession des techniques. Par des méthodes adaptées à ses goûts, à son degré de développement, l'enfant

va apprendre à lire, écrire, compter, c'est-à-dire devenir un véritable écolier . . .

L'école maternelle s'adapte également à la région et au milieu social . . . Nos enfants apprécient tout particulièrement de retrouver à l'école ce qui fait l'objet des préoccupations de leurs parents. Non seulement ils se sentent en pays de connaissance, mais encore cela ne va pas sans relever, à leurs yeux, le métier du père ou de la mère, ce qui n'est pas dénué d'importance.» Les Ecoles maternelles mettent «l'enfant en contact avec les choses, avec la nature, où il s'épanouira spontanément, en liberté, suivant les besoins profonds de sa personnalité naissante». Elles «créent l'atmosphère de joie, qui répond à une vraie nécessité pour l'enfant . . . Des Ecoles Normales sortent, en général, d'excellentes institutrices, mais des institutrices maternelles! Pour compléter les leçons trop lentes de l'expérience, d'intéressantes initiatives se sont fait jour: conférences Pédagogiques spéciales, cours normaux, visites d'Ecoles modèles, voyages pédagogiques en groupes; les institutrices maternelles se sont réunies en Associations de recherches, en Cercles d'Etudes.» (9)

Quant aux progrès réalisés dans l'enseignement primaire et secondaire, M. Bouchet, dans son ouvrage : « *L'Individualisation de l'Enseignement* », en a donné un exposé précis, dont voici quelques extraits :

«Nous ne saurions . . . passer sous silence le remarquable essor des revues pédagogiques qui, dans l'enseignement du premier degré, se sont mises au service de l'enfant. Cette activité de l'enseignement primaire, qui n'est que le reflet de résultats déjà obtenus, a été trop peu remarquée; elle montre ce que peut l'effort tenace des directives officielles (Lapie, Buisson, etc.) quand elles sont soutenues par des maîtres décidés à en comprendre l'esprit, et à les appliquer résolument . . .

L'Enseignement secondaire a reçu sa charte dans les Instructions ministérielles du 2 septembre 1925, charte provisoire et sujette à révision, mais qui, telle quelle, constitue l'amorce d'une véritable rénovation pédagogique. Pour la première fois en effet, on s'avise de modifier l'agencement de la lourde machine scolaire au profit direct des écoliers . . .

En ce qui concerne l'organisation des différentes disciplines, les méthodes actives sont encouragées. Pour le Français p. ex., le maître est invité à favoriser l'intervention des élèves: «qu'il donne la parole à ceux qui s'offriront, qu'il excite les autres à parler, à oser . . . Il est le directeur de l'effort de ses élèves; il le provoque, le soutient, l'ordonne, il ne lui appartient pas de les en dispenser pour prendre sur lui tout le travail. Bref, qu'il réalise une classe active, vivante. Pour le Latin, le mot à mot est déconseillé, même au début, parce qu'il devient très vite un moyen infaillible de ne pas voir le sens total quand la phrase se complique . . .

Mais c'est surtout dans les sciences expérimentales que se manifeste le plus nettement l'influence des méthodes nouvelles. En physique, il faut obtenir la collaboration constante des élèves: «il est indispensable que ces derniers observent et raisonnent, qu'ils appren-

(9) Cf.: Mlle Angelès : Pour l'Ere Nouvelle, novembre 1932, N° 82. Cf. à cet égard le décret du 15 juillet 1921.

nent à regarder, à chercher les causes, à en déterminer les effets, à passer des faits particuliers aux lois . . . Tout le bénéfice qu'ils en retireront disparaîtrait, si l'expérience, au lieu d'être faite, était simplement discutée». Plus de travail passif ni d'érudition ennuyeuse : la chimie elle-même doit être rendue «aimable». Les exercices pratiques, prescrits en 1921, ne seront supprimés sous aucun prétexte.

Dans les sciences naturelles, «observer, comparer, classer sont des exercices fondamentaux»; chaque élève devra être pourvu d'un échantillon de la plante à étudier . . . On ne peut concevoir la leçon autrement que dialoguée : l'élève observe, compare, classe; le professeur dirige, rectifie, complète ce travail mental». Les exercices pratiques «sont le complément indispensable du cours : ils permettent l'observation attentive et individuelle qui n'a pu trouver place dans la leçon». Principes irréprochables, mais trop souvent limités par le nombre des élèves, l'absence de self-discipline, la pénurie de matériel.

En philosophie, même souci de stimuler l'activité personnelle de l'élève . . . «Rien ne vaudra jamais ici la transmission directe et vivante de la pensée par la parole, où vraiment les esprits communiquent». Par ailleurs, le professeur doit encourager l'élève qui s'est personnellement intéressé à une question «à faire part aux autres de ses réflexions. On recommande la discussion d'une question où chacun aura son mot à dire et les tâches où chacun pourra se sentir quelque goût».

Des arrêtés plus récents sont venus en 1930 et 1931 compléter les instructions de 1925 et permettre de les adapter aux horaires et programmes nouveaux. On y rappelle l'importance des conseils de classe, destinés à éviter aux élèves la surcharge de devoirs écrits, de préparations et de leçons — «et à conserver toujours un minimum d'heures pour la lecture libre et la réflexion personnelle». On met en garde les maîtres et les parents contre la tentation de croire que l'efficacité d'un enseignement se mesure au nombre et à l'étendue des besognes que l'élève emporte à faire après chaque classe . . . illusion manifeste et profonde erreur pédagogique . . . Il importe que les enfants apprennent . . . non pas à faire beaucoup, mais à faire bien et à mettre le plus possible d'eux-mêmes dans ce qu'ils font. Toute tâche scolaire doit être surtout une invitation à réfléchir, à chercher, et une sollicitation à l'initiative intellectuelle, si humble qu'elle puisse être» . . .

Enfin, chose importante, on s'est rendu compte que les capacités écolières sont limitées : l'enseignement des sciences ne peut être exhaustif, «enseignement général ne veut pas dire enseignement total ou intégral». Mieux vaut la méthode «d'échantillonnage» qui choisit les exemples les plus frappants et les plus instructifs. La moitié du temps des études scientifiques, en seconde, doit être consacrée aux expériences. La compression de l'horaire destiné au cours entraîne la nécessité de prendre les programmes des sciences physiques et naturelles «dans le sens étroit». L'essentiel est d'initier les élèves à la méthode expérimentale et non de surcharger leur mémoire.

En histoire et en géographie, les programmes n'indiquent que les têtes de chapitre, pour éviter que professeurs et examinateurs au baccalauréat (sur ce dernier point presque tout reste encore à faire) «prennent chaque terme des programmes comme exigeant des déve-

loppements». Ce qui n'empêche pas cette étude d'être «vivante et pittoresque . . . aussi concrète que possible, de s'adresser surtout à l'imagination et de toujours rester à la portée des élèves, proportionnée à leur âge. Même pour les plus grands, «pas d'érudition pure, ni de discussions savantes».

Dans les langues vivantes, plus «d'appels à la mémoire passive . . l'important est de donner à l'enfant le plus vite possible, le moyen et le désir de lire tout seul les textes écrits dans une langue étrangère, gradués suivant la force de son âge, et attrayants par le sujet: de sorte que la besogne principale qu'on lui demandera de faire en dehors de la classe lui apparaisse moins comme une tâche scolaire que comme une distraction et un plaisir.» On encourage par ailleurs les camps de vacances, les échanges scolaires, les correspondances . . . «toutes institutions qui ne cessent de s'accroître et dont le bénéfice est évident».

Pour le latin et le grec, les professeurs sont invités à adopter les méthodes plus rapides, qui se rapprochent quelque peu, surtout pour les débuts, de celles des langues vivantes. «Il s'agit donc de mettre, dès que possible, les enfants en contact direct avec les phrases latines et grecques, au lieu de n'y atteindre, suivant les anciens errements, qu'à travers l'intermédiaire de la grammaire abstraite . . .

C'est encore l'intérêt qui doit être le critérium suprême des études littéraires en philosophie: elles doivent «avoir un caractère aussi peu dogmatique et didactique, aussi libre que possible. Elles ne doivent s'imposer que par l'intérêt qu'elles inspireront aux jeunes gens, et tirer de là surtout leur efficacité». Ce dernier vœu est entièrement réalisable depuis qu'aucun examen ne sanctionne plus ces études (1931) qui peuvent ainsi être organisées en pleine liberté. Enfin les nouvelles Instructions insistent fortement sur la nécessité de considérer la continuité de l'enseignement donné au cours de la scolarité — «seule et même oeuvre de culture esthétique et morale» . . C'est là, en effet, le seul vrai point de vue: celui de l'élève . . .

Les conseils de classe ont pour but de coordonner l'action des maîtres au profit des enfants: «Il est nécessaire que tous les professeurs d'un même lycée agissent comme le ferait un professeur unique qui, non seulement dans chaque classe, mais dans toute la série des classes, aurait à donner l'enseignement tout entier» . . . Telle est la véritable utilité des Conseils d'enseignement: assurer la continuité des méthodes et la progression méthodiquement graduée de l'enseignement». Ainsi l'enfant devient le centre de perspective à partir duquel doit s'ordonner l'enseignement tout entier . . .

L'innovation des séances de direction est également à retenir. C'est pour s'occuper de chaque enfant en particulier, pour se mettre à la portée de ses faiblesses et de ses difficultés, qu'elles ont été instituées. «L'action du maître doit s'y appliquer moins à la collectivité qu'à l'individu. Il s'agit pour le professeur de découvrir le fort et le faible de chaque enfant, de le regarder travailler, de lui signaler ses défauts et de lui montrer comment il s'en guérira, bref, d'adapter à la diversité des intelligences individuelles la généralité des préceptes collectifs». «C'est pourquoi le nombre des élèves sera limité à 20. D'autre part, les exercices choisis seront tels que le professeur puisse suivre de

près et contrôler instantanément l'effort de chaque élève. Instructions d'une parfaite netteté et en harmonie complète avec les principes de l'Education Nouvelle . . . Malheureusement, les instructions ne sont pas suivies en ce qui concerne le maximum : on ne dédouble qu'à partir de 40 et les séances de direction se transforment ainsi en classes ordinaires : nous en connaissons où l'on dicte des cours » (10).

Malgré tous ces efforts, l'école active ne réalise que des progrès très lents en France. Avec raison, E. Delaunay en attribue la cause au fait suivant : « Nous sommes individualistes en France, et nous le sommes à l'excès. De cet individualisme, quelques conséquences : c'est d'abord que les pédagogues français, non routiniers, suivent très rarement toutes les directives d'un Ferrière, d'un Decroly, d'un Cousinet, etc... Ils préfèrent puiser dans diverses méthodes et y ajouter quelque chose provenant de leurs propres conceptions. C'est ensuite que ces pédagogues ne coopèrent pas ou coopèrent rarement : les questions qui sont posées parfois dans des revues scolaires ne reçoivent généralement qu'un nombre infime de réponses. — Ces deux conséquences en entraînent une troisième : seule une enquête officielle permettrait d'obtenir les statistiques demandées et encore elles seraient tout à fait approximatives » (11).

III. — LES CLASSES ACTIVES EN BELGIQUE, EN HOLLANDE ET EN SUEDE.

En Belgique, c'est de M. Decroly et de son école de l'Ermitage, fondée en 1907, que sont venus et l'inspiration et l'exemple d'adapter aux écoles les méthodes nouvelles. Mlle Hamaïde, qui dirige actuellement l'Ecole de Decroly, a elle-même travaillé dans les écoles publiques de Bruxelles, et de nombreux maîtres et inspecteurs belges se sont formés à l'Ermitage. Voici comment Mlle Hamaïde décrit la vie de cette école : « On peut difficilement s'imaginer l'activité de la classe, le degré de personnalité de chaque enfant, la spontanéité et la puissance créatrice de ce petit groupe soumis à une méthode rationnelle. Qu'on cherche à évoquer ces fil-

(10) H. Bouchet, op. cit., p. 416 ss.

(11) Cité par R. Heckmann : *Untersuchungen über das Arbeitsschulproblem im französischsprechenden Auslande*, Köln 1931. Au congrès de Locarno, « on y comptait à peine une vingtaine de Français. Heureusement, parmi ceux-ci se trouvaient les représentants de la Nouvelle Education et du Bureau Français d'Education, si bien qu'un groupe français fut organisé ; il groupe près de 100 personnes de langue française appartenant à divers pays, et est des plus actifs, justifiant par là même cette déclaration faite par Mme Guérille au cours d'un exposé : « Si, ligotée par une administration follement centralisée, la France est en retard dans la voie de l'Education Nouvelle, n'oubliez pas qu'on y a l'esprit vif et l'habitude de sortir des pires situations » (Education n° 4, 1928, p.238).

lettres élaborant elles-mêmes le programme (1), recherchant elles-mêmes les documents, faisant des fiches, récoltant des images, fabriquant le matériel qui servira à leurs travaux personnels ! Qu'on se représente ces petites de neuf à dix ans donnant à leurs compagnes des petites causeries, avec le matériel instructif, causeries préparées par chacune d'elles sur un sujet de son choix ! Que l'on consulte leur livre : « Pour des petits, par des petits », complètement illustré par elles, et contenant leurs petits travaux spontanés, rédactions faites librement ! Ce livre contient des écrits dont la naïveté et la fraîcheur sont émouvantes. Que l'on feuillette leurs cahiers..., trésors que les enfants conservent avec amour, qu'ils regardent journallement avec intérêt ! Que l'on vienne assister à cette existence de l'école, à cette petite communauté — et l'on en sortira convaincu qu'il y a encore beaucoup à faire dans nos écoles publiques et que l'introduction des principes de l'« école active » n'est pas une utopie ! »

L'enseignement public se transforme progressivement grâce à l'organisation municipale des écoles. Ainsi la petite commune d'Angleur, sous l'impulsion de son échevin, M. Jadot, a annexé un laboratoire de psychologie à son école expérimentale, et créé un journal qui est envoyé gratuitement à tous les habitants de la commune ayant des enfants en classe. Parmi les autres applications des nouvelles méthodes, citons :

1) Les expériences faites à Anderlecht-Bruxelles, par M. Papy, auprès des normaux, et par M. Gérard Boon, auprès des enfants retardés.

2) L'orphelinat de Mlle J. Deschamps, à Forest-Bruxelles.

3) L'école de Binges dont le fondateur est M. Faria de Vasconcellos (2).

Voici comment Mlle Gérard, inspectrice de l'Enseignement primaire, décrit, dans le *Manuel général* (3), ce qu'elle a vu dans « les classes actives en Belgique ». « Autour de grandes tables plates comme celles des ateliers, assis sur des chaises ou debout, selon qu'ils écrivent ou qu'ils travaillent à quelque construction, les enfants agissent. Les groupes ne comprennent que 20 à 25 enfants, classés par âge mental, par aptitudes à collaborer aux recherches collectives. A la vérité, le classement importe moins ici que dans nos écoles, puisque la recherche est individuelle et que le travail d'expression est libre et personnel. Les classes ressemblent à la fois à des ateliers, à des laboratoires, à des bibliothèques d'enfants. Des chimistes, des physiciens, des naturalistes-enfants manipulent, observent, expérimentent avec un sérieux émouvant.

(1) Mlle Hamaïde : *L'oeuvre du Dr Decroly en Belgique*. Pour l'Ere Nouvelle, janvier 1922.

(2) Cf. M. Faria de Vasconcellos : *Une Ecole Nouvelle en Belgique*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.

(3) 1^{er} mai 1926.

Ces enfants de 8 à 15 ans sont si absorbés par l'intérêt de leur étude et si bien gouvernés par cette volonté de recherche, qu'ils ne pensent ni à taquiner leurs camarades, ni à sortir... Chacun se déplace pour chercher dans les collections le document dont il a besoin, pour prendre ou poser l'outil, pour se pencher sur les aquariums ou sur les plantes. L'un agite une bouteille où de la crème se transforme en beurre. L'autre observe de l'eau qui va bouillir et note sur une feuille ce qu'il voit; un grand garçon repère sur un atlas la route des Indes; un garçonnet scie une planchette et son voisin assemble les pièces d'une maisonnette en bois; une fille colorie audacieusement les illustrations d'un récit de voyage d'études aux houillères de Liège. D'autres résolvent des problèmes; d'autres construisent des figures géométriques. Quelques-uns lisent ».

La Hollande assiste depuis une vingtaine d'années à une transformation complète de ses écoles (4). Signalons les principales réalisations :

1) L'école de J. Bastiaans (réformes assez modérées, application du plan Dalton, travaux manuels, excursions et promenades, etc...)

2) L'école « Pallas Athéné » d'Amersfoort, dirigée par M. J. H. Bolt, et l'Ecole Internationale fondée en 1916 par M. D. J. Reiman à Amersfoort.

3) Les écoles Montessori qui dépendent, soit des municipalités, soit de l'Etat, soit d'une société pédagogique.

«Les premiers jardins d'enfants Montessori ont été fondés en 1914, à La Haye, sous la direction de Mme Prins-Werker, et à Amsterdam, sous la direction de Melle Trompe, dans de très modestes conditions. L'exemple fut suivi, mais on s'aperçut bientôt que l'ouverture de quelques classes ne suffirait pas à une propagation intensive de l'idée. C'est pourquoi on décida de fonder, en 1917, la Société Montessori néerlandaise. Ses attributions sont nombreuses: formation du personnel enseignant, relations avec les instituteurs en fonction, traduction des oeuvres de Mme Montessori et d'autres auteurs, et, surtout, travail de propagande. La revue que la société publie toutes les semaines forme le véritable lien entre les membres. Une commission d'études comprenant des hommes de science étudie toutes les questions qui surgissent à propos de la méthode Montessori. Au 1^{er} Janvier 1933, 28 communes possédaient des écoles Montessori: 13 jardins d'enfants et 73 classes élémentaires; 4.640 enfants fréquentaient les jardins d'enfants et 2.041 les classes élémentaires. Les jardins d'enfants sont presque tous des entreprises privées, aidées financièrement par les communes: 17 seulement sont publics.

(4) Avant la guerre, il y avait en Hollande l'Ecole Humanitaire de Laren, où l'on employait les méthodes nouvelles.

Les écoles élémentaires sont aussi, pour la plupart, fondées et entretenues par l'initiative privée: sur 73, 7 seulement appartiennent à l'Etat. La possibilité de s'écarter du programme et de l'horaire, tout en continuant de recevoir des subsides, n'existe, jusqu'à présent, que pour les écoles élémentaires, qui ne comportent en Hollande que 6, 7 années d'études, après lesquelles l'instruction du peuple, pour autant qu'elle est obligatoire, est considérée comme terminée. Cette exception ne concerne donc pas l'école moyenne (école secondaire). Malgré cela, les artisans de l'idée Montessori ont osé, en 1930, ouvrir un lycée. Cette école n'a d'autres ressources que les rétributions scolaires et les donations volontaires, et elle doit veiller à ce que l'enseignement y soit au moins équivalent à celui des autres écoles. Elle a jusqu'ici triomphé de toutes les difficultés et, en sa troisième année, comptait 42 élèves répartis en trois groupes. L'on n'accepte dans les écoles que les instituteurs ayant suivi un cours d'éducation Montessori complet (deux années d'études). Deux écoles, établies à Utrecht et à Amsterdam, préparent les professeurs pour les classes élémentaires et les jardins d'enfants. Une troisième à Rotterdam, fondée par la ville et reliée à l'Ecole Normale Froebel, ne forme que des maîtresses de jardins d'enfants. A Nimègue, un cours catholique n'admet que les religieuses.

Ce sont surtout des femmes qui se consacrent à l'enseignement Montessori. Des 81 instituteurs aux écoles élémentaires, 12 seulement sont du sexe masculin. Le personnel des 132 jardins d'enfants est exclusivement féminin. Le corps enseignant des diverses écoles Montessori ne s'est pas constitué en association professionnelle, mais ne forme pas moins une corporation dont les membres se réunissent une fois par mois sous la présidence de Mme Joosten, qui a fondé, il y a 11 ans, la première école élémentaire Montessori d'Amsterdam. Les Hollandais placent leurs écoles au nombre des institutions remarquables de leur pays et ne manquent pas d'en conseiller la visite aux étrangers de passage» (5).

En Suède, il convient de signaler l'activité de Mlle Esther Edelstam qui dirige une revue analogue à celle « Pour l'Ere Nouvelle » : *Pedagogiska Sporsmal*, et qui répand les principes de l'Ecole Active. C'est d'ailleurs en Suède qu'est né le Slöyd (6).

«Le régime pédagogique des travaux manuels suivi par le Slöyd considère les travaux manuels, au même titre que les mathématiques, le dessin, les sciences physiques, etc. comme un instrument de culture générale, intégrale, exerçant l'attention, la perception exacte et le raisonnement, et tendant au développement harmonieux de toutes les facultés. Il repose sur le principe de Froebel: l'éducation par l'action, et il a sa source dans l'oeuvre scolaire de Caegnus, de Finlande. Il a été élevé à la hauteur d'un système par l'école normale de Nääs, en Suède, et de là a envahi le monde civilisé, en se transformant suivant les latitudes, les moeurs, la mentalité des races.

(5) Cf.: C. Pontremolli : *Les Ecoles Montessori d'Amsterdam*, Education 1933.

(6) Cf.: Fontègne: *Manualisme et Education*, p. 147-148.

Le slöyd a ses doctrines, ses axiomes, ses principes intangibles; on peut les résumer ainsi:

1) Les professeurs du slöyd doivent être des hommes d'enseignement et non des artisans;

2) L'enseignement doit être systématiquement progressif, et, à l'exception de certaines démonstrations de classes, autant que possible individuel;

3) Le travail doit être choisi de façon à donner le meilleur développement physique, par des mouvements libres et vigoureux.

4) Les résultats visibles, c'est-à-dire les travaux faits, doivent représenter l'effort personnel de l'élève. En principe, les opérations ne doivent introduire aucune division du travail et excluent pratiquement l'emploi des machines-outils.

5) Les exercices, dont la progression conduit du travail facile au travail plus difficile, doivent s'appliquer à des objets attrayants, dont l'usage peut être compris et apprécié par l'élève; les objets sont simples, de bonnes formes et proportions.

6) Les travaux ne comprennent pas seulement l'exécution d'objets qui peuvent être réalisés exactement à l'aide d'instruments de mesure; ils doivent surtout se faire à main libre et exercer particulièrement le sens des formes et des proportions par la vue et le toucher.

7) Une importance spéciale est attachée à la propreté, à l'exactitude et au fini de l'exécution, afin d'inspirer l'amour du beau travail pour le travail lui-même, et de développer l'esprit d'appréciation indépendante (Buyse).

Comme on le voit, le but du Slöyd «est le développement naturel, physiologique, intellectuel et moral de l'élève, suivant une méthode, un processus régulier et rationnel».

IV. — LES REFORMES PEDAGOGIQUES DE L'ALLEMAGNE REPUBLICAINE.

Dès la fin du XIX^e siècle, des critiques s'élevèrent, en Allemagne même, contre la pédagogie allemande, trop nationaliste et trop intellectualiste. Elles commencèrent en 1890 par le livre « *Rembrandt comme éducateur* » de J. H. Langbehn, et s'affirmèrent dans de nombreux ouvrages et articles, soit littéraires, soit pédagogiques, parmi lesquels il faut surtout citer ceux de Paulsen, Münch, Natorp, Rein, Gurlitt, Kerschensteiner, F. W. Foerster, Pudor, Ernst, Sudermann, etc... Les uns dénoncèrent simplement le mal, alors que d'autres proposèrent des remèdes souvent très audacieux. Les efforts de ces novateurs trouvent leur origine dans la renaissance de l'idéalisme, connue sous le nom de néo-humanisme. Celui-ci cherchait à restaurer les traditions de liberté et de culture que les grands penseurs allemands comme Goethe, Schiller et Humboldt avaient fait rayonner bien au-delà des frontières de leur pays.

Avant la grande guerre, sous l'influence du Dr Lietz, des tentatives hardies avaient été faites pour rénover l'école, tentatives dont voici les principales :

1) Deutsches Landerziehungsheim, Ilsenburg im Harz, fondé par le Dr. Lietz en 1899 (petits élèves).

2) Deutsches Landerziehungsheim Stolpe, près Berlin, 1901 (filles).

3) Deutsches Landerziehungsheim Haubinda, près Strensdorf (Thuringe), fondé par le Dr. Lietz en 1901 (élèves moyens).

4) Landerziehungsheim Laubegast, près Dresde, 1903—1906.

5) Deutsches Landerziehungsheim Bieberstein, près Fulda (Hesse-Nassau), fondé par le Dr. Lietz en 1904 (grands élèves).

6) Landerziehungsheim de Gaienhofen, sur le lac inférieur de Constance, établi en 1904 à Stolpe, près de Berlin, par Mme de Petersen (Filles).

7) Landerziehungsheim de Wald-Sieversdorf, dirigé en 1910 par Melle Hoffmann.

8) Landerziehungsheim de Breitbrunn, près de l'Ammersee, 1904 (filles).

9) Le Landerziehungsheim de Schöndorf, près de l'Ammersee, créé en 1905 par M. J. Lohmann (environ 70 élèves 1910).

10) Wickersdorf, fondé en 1906 par le Dr. Wyneken, qui s'intitulait Freie Schulgemeinde: l'organisation de la république scolaire était entre les mains des élèves, garçons et filles. Le directeur était M. Luserke. Une des institutions les plus originales de cette école nouvelle était la présence du comité exécutif (Ausschuss) qui se réunissait toutes les semaines; ses membres se partageaient entre eux les diverses fonctions sociales: bien collectif de l'école, justice, etc. . . .

11) Le Land - Schulheim, près de Holtzminden, fondé en janvier 1909 par M. Kramer. Son éducation était beaucoup plus individuelle que sociale.

12) L'Odenwaldschule, fondée en Avril 1910 à Oberhambach près Heppenheim par M. P. Geheeb qui fut directeur à Haubinda et à Wickersdorf.

12) Land-Erziehungsschule Schloss Bischofstein, près de Lengenfeld, qui date de 1908. Les caractéristiques de cette école étaient une forte culture religieuse, un traditionnalisme moral, et un système de familles, d'élèves et de préfets. (Hostilité à l'égard de la coéducation).

13) Freie Schulgemeinde Buschgarten, Erziehungs - Institut bei Fürstenwalde-Spree, 1906.

14) Deutsches Landerziehungsheim Dettinghofen (Forêt-Noire) 1907.

15) Königliches Arndt-Gymnasium Grünewald, près Berlin 1908.

16) Deutsches Landerziehungsheim près de Holtzminden (Weser) 1910.

17) Landerziehungsheim «Schloss Drebkau» près Dresde.

18) Erziehungsinstitut «Heimgarten» à Ingenheim près Darmstadt.

19) Erziehungsschule Schnepfenthal, près Gotha, l'ancien «Philanthropinum» de Salzmann, réorganisé dans le sens des Landerziehungsheime par le Dr. Ausfeld.

20) Le «Pädagogium» de Godesberg, près Bonn, existant depuis 1883, et ses succursales :

a) le «Pädagogium» de Hercken an der Sieg, 1901.

b) le «Nordsee Pädagogium» Südstrand-Föhr, 1908, fondé par le Dr. Kühne.

Après la révolution de 1918 qui a fait de l'Allemagne une république, les réformes pédagogiques ont gagné tous les milieux et, de 1919 à 1929, un nombre considérable d'écoles, libres ou officielles, ont été créées ou réformées conformément aux exigences de la pédagogie nouvelle. Tandis que, dans les pays anglo-saxons, les réalisations d'Ecoles Nouvelles se sont faites surtout dans des établissements destinés à des enfants riches, en Allemagne, c'étaient les écoles populaires qui semblaient prendre la tête du mouvement pédagogique, caractérisé par « un besoin de naturel et de profondeur, tendant à abandonner l'artificiel, le compliqué, le subtil, le superficiel, l'appris-par-coeur, le théorique, l'abstrait, l'intellectualisme, le « scientisme », l'abus du raisonnement et de l'analyse. On veut revenir aux sources fraîches et profondes de la nature, à la spontanéité, à la sincérité, au naïf, à l'instinctif... A côté de ce besoin d'approfondissement, de retour à la nature, s'affirme un besoin d'épanouissement, de totalité, d'élargissement, mais aussi de rattachement. L'homme doit développer toutes ses aptitudes, voire toutes ses facultés intellectuelles, certes, mais aussi physiques et morales, surtout sociales, estimées à leur prix et mises en valeur. Il doit être harmonieusement développé, en vue de répondre à toutes ses fins. Cette recherche de la «Totalität» a donc encore un aspect social : l'homme n'existe pleinement que dans l'exercice de sa fonction sociale. Pour son bien, comme pour celui de la société, tous les efforts actuels tendent à le relier à celle-ci, dans le temps (histoire, folklore, fêtes traditionnelles) et dans l'espace (école, société sportive, communauté confessionnelle, commune, pays, Reich, Allemands à l'étranger) » (1).

*1 v.
25.*

L'œuvre de rénovation de l'école allemande a été couronnée par les « directives » (*Richtlinien*) du ministre Becker, inspirées par deux préoccupations principales : le souci national et le souci d'une pensée libre et indépendante. Becker cherchait à :

(1) Cingetos: « *Quelques tendances allemandes actuelles en matière d'éducation* ». *Éducation* 1926-27, p. 407-408.

1) subordonner l'instruction à l'éducation.

2) donner à l'enfant des loisirs pour les jeux, les sports et les travaux manuels (heures de classes réduites).

3) exclure les programmes uniformes dans les établissements d'instruction.

4) organiser le corps enseignant en « commission de travail » (les représentants des élèves des grandes classes ont une voix consultative).

5) adapter les divers types de gymnase aux différences individuelles des élèves (on en distingue quatre selon la prépondérance des études classiques, modernes, scientifiques ou techniques).

6) organiser la concentration des matières dans l'enseignement.

7) exiger la collaboration dans le travail, qui enseignera à l'enfant la primauté de l'intérêt général sur l'intérêt personnel.

Le projet de réforme de Becker, resté malheureusement trop théorique, fut appuyé par de nombreux réformateurs, théoriciens et praticiens.

Parmi les théoriciens, il faut citer en premier lieu Paulsen. Voici le texte que W. Paulsen a adressé le 25 février 1921 « aux maîtres, aux parents, aux élèves et aux amis de nos écoles » :

«Essence de l'école. — L'école n'est pas une chose étrangère à la société humaine, un élément détaché, mais un organe heureux et vivant dans l'ensemble des institutions nécessaires à la vie. Elle n'est pas un simple établissement d'instruction ou d'éducation, mais plutôt l'endroit où la jeunesse vit en conformité avec les lois profondes de sa nature.

«L'école active. — La vie de la société se transforme et se modifie en fonction de son économie. La production matérielle et spirituelle libre, en des actions et réactions infiniment variées, l'ensemble des énergies de ses membres.

L'école doit obéir à cette loi. Le travail doit être l'élément formateur de l'homme.

«Il faut donc que l'école soit un lieu de travail où l'on poursuivra avec intelligence une adaptation effective de l'être tout entier aux besoins de l'existence, qu'il s'agisse de la grande ville ou de la campagne. Que, dans son travail, l'enfant présente l'immense oeuvre de production de l'économie publique; que, par son travail, il apprenne à la concevoir manuellement.

«Il faut que l'école favorise chez l'enfant l'expansion des énergies créatrices dans les domaines de la recherche scientifique, de l'art pur et des arts industriels. Il n'existe pas de différence essentielle entre son travail et celui de l'académie ou de l'atelier. Il faut que, à l'arrière-plan du travail créateur de l'enfant, l'école cultive dans leur ensemble les facultés spirituelles créatrices du peuple.

«**La communauté scolaire.** — Dans la société future, plus richement développée aux points de vue économique et spirituel, l'école fera corps avec les institutions de travail et d'édification. La vie elle-même verra couler sa sève au travers de l'école. Aujourd'hui, il faut rapprocher l'école de la vie. C'est au sein des communautés de vie et de travail que l'enfant doit croître selon sa nature. Que l'enfant soit au service de la communauté, et la communauté au service de l'enfant. Que la loi fondamentale du devenir de chaque personnalité s'accomplisse par l'action et la réaction de ces deux pôles énergiques: l'individu et la société . . .

«**Principe pédagogique fondamental.** — La pensée qui doit dominer et orienter l'école est celle de l'intégralité de la vie de l'enfant. Cette vie n'est-elle pas le début d'une existence humaine? Il ne faut donc pas la déchirer, la fausser, ni la violenter. L'école n'a pas à interrompre la vie, mais à l'accomplir.

«**Réalisation.** — Afin que l'école s'élève librement à la constitution qui doit être la sienne, il faut réclamer, dès maintenant, la pleine indépendance de la culture scolaire. L'esprit d'autonomie doit pénétrer toutes les branches de son travail et leur infuser une vie nouvelle. Les organisations autonomes enjambent villes et campagnes et agissent indépendamment des mesquines autorités politiques. L'Etat protège leur indépendance, mais ne les réglemente pas. Il est nécessaire de prendre les mesures suivantes:

«Que chaque école offre toutes les possibilités de culture et de croissance qui répondent à la richesse des dons et des facultés de l'enfant.

«Toutes les écoles nécessaires pour développer les dons et les goûts des élèves, et les conduire jusqu'aux Universités, aux écoles d'art et aux écoles spéciales, constituent une unité, une communauté scolaire. Il est inutile de sélectionner expérimentalement les élèves ou de créer des écoles de mieux doués; une organisation scolaire bien conçue exclura ces moyens . . .

«La famille ne s'oppose pas à la communauté scolaire: elles s'enrichissent, s'approfondissent et se complètent l'une l'autre. La communauté se substitue à la famille lorsque celle-ci se dissout d'elle-même ou n'est pas viable. Refuges, foyers de jeunesse, orphelinats, établissements d'éducation, prisons aussi, autant d'institutions transformées en communautés appelées à aider, à protéger et à sauver» (2).

En 1919 fut fondé le «*Bund Entschiedener Schulreformer*», avec P. Oestreich comme président (il comptait en 1926 plus de 60 groupes et 6.000 membres), que l'on peut comparer aux Compagnons de l'Université Nouvelle, mais qui ne se cantonna pas uniquement dans des vues théoriques: des milliers de jeunes gens allemands travaillaient durant les vacances dans des ateliers et des usines. Voici le texte du Manifeste de cette «Ligue des Réformateurs scolaires résolus»:

«Appel à tous les maîtres, maîtresses et parents qui ont conscience de leur responsabilité à l'égard de la jeunesse et de l'avenir et à tous

(2) Cité par Ad. Ferrière: *L'Ecole Active*, p. 188-190.

les jeunes gens qui ont reconnu le devoir de s'élever soi-même et d'être responsable de soi».

«Nous vous invitons à vous unir :

«Contre une civilisation péniblement maintenue debout par un échafaudage vieilli de pensées et de sentiments périmés; — et en faveur d'une culture à faire naître de la maturité du temps présent, reposant sur l'accord intime entre le travail et l'esprit, et se développant dans le sentiment de la communauté, dans l'entr'aide et dans la coopération.

«Contre l'esprit du militarisme, contre les haines de peuples, de races et de confessions; — et en faveur de la dignité humaine, du respect humain, de la dignité des peuples, du respect des peuples; en faveur de la pensée et de l'action fraternelles à l'égard de l'individu isolé, comme des nations entre elles.

«Contre le malentendu qui désigne comme «libre jeu des forces» et «lutte pour la vie» l'abaissement brutal du faible par le fort, et contre l'Etat conçu comme une armature policière coercitive, agissant du dehors; — et en faveur d'une communauté populaire qui s'organise elle-même, qui utilise comme matériaux de construction l'entr'aide, la volonté solidaire et la puissance créatrice originelle de l'individu et des groupes, et qui crée sa forme et son ordre en conformité avec sa vie intime.

«En conséquence, nous nous déclarons :

«Contre l'ancienne école de caste sociale; — et en faveur de la véritable école unique qui garantit toute liberté de développement.

«Contre l'ancienne école au système rigide, imposant ses procédés à tous les élèves; — et en faveur de l'école élastique qui favorise la culture humaine et la découverte de soi, en s'adaptant à chaque individualité par le moyen de cours librement choisis par delà un certain minimum collectif.

«Contre l'école où l'on apprend mécaniquement et où le maître se borne à enseigner; — et en faveur de l'école vivante, de l'école active, qui libère et rend indépendant, de la communauté où la jeunesse, en contribuant à la création des biens, vient participer au plan économique de la Société dans son ensemble.

«Contre l'école qui influence et cultive ses élèves d'une façon unilatérale; — et en faveur de l'école constituant une communauté de vie, où, par la coéducation, chaque sexe subit l'influence de chacun des deux, où toutes les forces sont exercées, les forces corporelles aussi, ainsi que les forces artistiques librement exprimées, où les valeurs éducatives sont utilisées de façon pratique, qualificativement et quantitativement, à la maison, au jardin, à l'atelier.

«Contre l'école du fonctionnarisme, de la discipline morte et de l'autorité extérieure; — et en faveur de l'école conçue comme une institution sociale, comme une place où l'on veille au bien corporel et spirituel des enfants, comme un lieu où l'on accumule des expériences, comme une communauté formée de camarades qui se gouverne elle-même, comme un atelier où l'activité personnelle s'exerce en coopération à des travaux productifs et créateurs, seul moyen de développer la personnalité.

«Contre l'école, où, au mépris de la constitution, on continue à imposer un enseignement religieux obligatoire; — et en faveur de

l'école du véritable sentiment religieux qui naît d'une influence libre et dévouée, et de l'exemple des maîtres qui se mettent au service de l'esprit.

«Par conséquent :

«Contre l'école où le maître est asservi et où dominent les supérieurs hiérarchiques; — et en faveur de l'école où règne l'entraide entre collègues sous la conduite de chefs choisis par eux.

«Contre les distinctions et séparations entre différentes catégories de maîtres, distinctions qui favorisent la vanité de rang; — et en faveur de l'unité du corps enseignant.

«Contre le droit exclusif d'enseigner accordé aux soi-disant spécialistes qui ont subi des examens; — et en faveur de l'appel adressé dans le peuple à tous les talents éducatifs, afin d'édifier et d'aménager l'école, du jardin d'enfants jusqu'à l'Université, en une vaste communauté autonome pour la culture et l'éducation du peuple.

«Nous vous invitons à vous associer pour assainir et pour reconstruire le peuple allemand par une éducation qui soit enfin réellement selon l'esprit de Pestalozzi et de Fichte, qui élève la jeunesse selon la vie et pour la vie, par la production à la productivité, par une moralité vécue à la capacité qui convient au membre d'une communauté populaire.

«Rattachez-vous à la Ligue des réformateurs résolus de l'école! Vous tous qui approuvez nos réclamations, qui cherchez avec nous un avenir meilleur, maîtres, parents, adolescents, pesez nos arguments. Vous ne pourrez pas ne pas être avec nous! Venez donc tous et aidez-nous! Répondez à notre appel:

Contre la réaction scolaire !

Pour notre avenir!» (3)

Les principaux représentants de ce Bund furent : S. Kawerau et P. Oestreich (4). Ils dirigèrent une revue : *«Die neue Erziehung»*, qui développa leur programme et leurs projets de réforme. Dans son ouvrage *«Soziologische Pädagogik»*, Kawerau (5) attaque violemment la société et la pédagogie du passé. Au point de vue social, il s'inspire de Marx et Engels, et en pédagogie il partage les idées de Paul Barth qui subordonne l'éducation à l'évolution de la société. Pour lui, le but de l'éducation est de former des personnalités, c'est-à-dire de développer toutes les aptitudes physiques, intellectuelles et morales de l'individu par le travail personnel et l'initiative spontanée. Kawerau esquisse le plan d'une école unique comprenant une école commune pour les enfants de 7 à 11 ans (dans laquelle l'enseignement se fait d'après les méthodes Montessori et Decroly), une école moyen-

(3) Cité par Ad. Ferrière: *L'Ecole Active*, p. 194-196.

(4) Cf.: P. Oestreich : *Zur Produktionsschule* (Berlin 1920). *Die elastische Einheitsschule* (Berlin 1923). *Die Schule zur Volkskultur* (München, Leipzig 1923). *Unabhängige Kulturpolitik* (Leipzig, Wien 1924).

(5) Leipzig, Quelle u. Meyer, 1924.

ne, pour les enfants de 12 à 16 ans (qui leur donnera une culture générale), enfin une école professionnelle ou supérieure, dans laquelle les élèves passeront suivant leurs aptitudes et qui préparera une élite pour les études universitaires. L'influence de Kawerau, d'Oestreich, et des Réformateurs scolaires fut considérable; avec Kerschensteiner, ils ont contribué à donner aux nouvelles méthodes d'éducation en Allemagne une orientation sociale, souvent même socialiste (6). J. Morel dit avec raison que l'esprit d'autorité fit « place dans l'Allemagne nouvelle (c'est-à-dire républicaine) à celui de collaboration ». Une heureuse initiative fut également le culte de la petite patrie, de l'« *Heimatliche* » et du régionalisme, pour réagir contre les artifices de la vie moderne, contraires à la nature: les dialectes régionaux sont respectés, car ils doivent « enraciner l'enfant » et permettre son épanouissement normal.

De nombreuses réalisations pratiques accompagnèrent les efforts de ces novateurs.

Huit mois après la révolution politique de novembre 1918, une conférence de maîtres décida la création d'écoles expérimentales. A Pâques 1919, trois grandes écoles primaires de Hambourg, appelées « *Gemeinschaftsschulen* », se transformèrent dans ce sens, chacune d'elles ayant une organisation toute différente de celle de l'école traditionnelle.

«L'administration directe de toute école soumise aux autorités scolaires incombe au corps enseignant et au conseil des parents». Tous deux sont responsables de la bonne marche de l'administration. Il y a toutefois un organe servant d'intermédiaire entre l'Ecole et les autorités scolaires — c'est le « Conseil scolaire » (Schulbeirat), composé de cent pères et mères et de cent représentants du corps enseignant. Ce conseil peut, suivant les cas, se diviser en deux sections: la section des parents et la section des maîtres; mais leurs décisions sont prises en commun. De cette façon, et grâce à la participation des parents, l'appui de la majorité est assuré à ceux d'entre les maîtres qui travaillent selon l'esprit nouveau. De même qu'en Prusse, les autorités scolaires de Hambourg ont publié des instructions (Richtlinien) à l'usage des maîtres; la plus grande liberté leur est accordée, dans l'espoir qu'ils sauront en tirer profit. L'enseignement collectif libre (Gesamtunterricht) durant la première année ou les premières années joue un rôle prépondérant. Il résulte de tout cela que le mouvement des communautés scolaires est soutenu par une législation généreuse et libérale, et a trouvé les conditions les

(6) Le courant marxiste et socialiste a d'ailleurs suscité des mouvements éducatifs. Le mouvement des « *Kinderfreunde* » autrichiens, dû à l'initiative de Max Adler, en est un, et a exercé une profonde influence sur la « *Kinderfreundbewegung* » allemande. A côté de Max Adler se trouvent Otto Félix Kanitz, Otto et Alice Rühle et Anna Siemsen. Cf.: Dr. Breitenstein, O. F. M.: *Die sozialistische Erziehungsbewegung, ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus*. Herder, Freiburg im Breisgau, 1930, in-8°.

plus favorables pour se développer et s'étendre. Deux points y semblent spécialement caractéristiques et importants:

1) Les communautés scolaires sont des écoles d'essai, non des classes d'essai; il nous semble que tout réformateur qui préconiserait ces dernières ne ferait que s'acheminer de loin vers l'Education Nouvelle.

2) Ces écoles sont celles de l'Etat même, c'est-à-dire que l'Education Nouvelle se réalise là où nous voulons l'implanter.

Le groupement des élèves se fait librement, d'après toutes sortes d'impulsions naturelles: l'amitié, l'attrait exercé par telle matière enseignée, la confiance spéciale que l'enfant éprouve pour tel maître; parfois ce groupement embrasse des enfants du même âge; parfois, le plus souvent même, il embrasse des enfants d'âges différents, de 7 à 14 ans, par exemple. A l'école secondaire de Lichtwark qui travaille dans ce même esprit, les groupements d'enfants du même âge sont les plus fréquents. Ces groupes une fois formés, on n'intervient plus; on laisse l'élève en repos pendant 3 ans, afin qu'il puisse se développer librement et sans contrainte . . . Toutes les écoles ont aboli la contrainte et les punitions. La discipline et le règlement sont affaire de la communauté scolaire: c'est donc le self-government des classes et de l'école entière, où maîtres et élèves ont les mêmes droits. Les programmes sont libres, de même que l'horaire des leçons. Au bout de quelque temps, lorsque l'élève a environ 12 ans, le travail adopté jusque-là (enseignement collectif libre, groupements) conduit à un système de cours de plus en plus différencié. Mais, contrairement au système Dalton, le noyau primitif, la communauté proprement dite, reste la chose principale; c'est d'elle que l'individu tire sa vie et son développement. Quant aux matières d'enseignement et aux méthodes, elles sont infiniment variées et ressemblent aux procédés de l'école active des autres pays. L'esprit de communauté est cultivé de même dans les homes scolaires (Schulheime) disséminés dans la campagne; il s'exerce encore à l'occasion des excursions et des courses communes. Chaque école de Hambourg fait une course une fois par mois, quelquefois de plusieurs jours. En outre, des centaines d'enfants, accompagnés de leurs maîtres, font des voyages de quelques semaines pendant l'année scolaire même, afin d'apprendre à connaître leur pays et de faire des expériences personnelles: ces voyages font partie intégrante de l'instruction elle-même. Les communautés scolaires de Hambourg sont donc, dans le même sens que les écoles nouvelles, des pépinières de liberté et de travail créateur, de solidarisme et de fraternité entre les hommes. L'esprit qui y règne est le même que celui qui, de nos jours, pousse les peuples à reconstruire de fond en comble une Europe nouvelle, capable de réaliser l'idéal d'une morale telle que nous la souhaitons» (7).

A Hambourg existait également le lycée « *Lichtwark-schule* » qui rompait définitivement avec l'enseignement traditionnel. Le but de cette école était de développer l'esprit créateur et de donner confiance à l'enfant. Chaque classe (mixte, souvent avec 30 à 40 élèves) est dirigée par un profes-

(7) Brême et Chemnitz transformèrent leurs écoles dans le même sens en 1921, Spandau et Magdebourg en 1922, et Berlin en 1925.

seur principal qui accompagne les enfants dans la durée de toutes les études (de 10—19 ans), et qui est secondé de professeurs spéciaux (mathématiques, sciences naturelles, langues, art). La discipline est souple, librement consentie, (aucune sanction, rapports affectueux avec les maîtres, grande confiance mutuelle). Ce lycée enseignait particulièrement les humanités allemandes, les langues vivantes, (anglais et français) et l'histoire de la civilisation. Peu ou pas d'exercices scolaires, de grammaire, d'orthographe, de lecture; par contre, de nombreux exercices de phonétique, de dessin et de travaux manuels (cartonnage, pliage, sculpture sur bois) et de voyages annuels.

A côté de Wyneken et de P. Geheeb dont il fut question dans un autre chapitre, il faut encore citer Rudolf Steiner. En 1919, Emile Holt, le directeur de la fabrique de cigarettes « Waldorf-Astoria » à Stuttgart, fonda une école pour les enfants de ses ouvriers et employés. On en confia la direction à Rudolf Steiner, le fondateur et propagateur du système philosophique « anthroposophique ». Pour R. Steiner, la « force vitale » n'existe chez le jeune enfant qu'à l'état latent : elle ne s'avère que vers l'âge de 7 ans. L'éducateur ne doit jamais devancer l'évolution de la nature humaine; l'éducation sera progressive et adaptée à l'âge de l'enfant. Nous citons ici quelques passages d'un article que Steiner publiait en 1920 dans une revue suisse sous le titre : « *But pédagogique de l'Ecole Waldorf de Stuttgart* ».

« La nature de l'âme humaine ne livre pas son secret à une science basée sur des lois générales. Seule la nature se rend aux efforts d'une belle science. Pour comprendre l'être spirituel, il faut que le savant se mue en observateur et en artiste-créateur . . . Cette science de l'âme permet de suivre le développement humain pendant les périodes de l'enfance et de l'adolescence . . . Pour celui qui, dans ce domaine, se laisse guider dans ses observations par la méthode de représentation adéquate à l'étude d'objets naturels et même d'hommes en tant qu'êtres naturels, la partie la plus significative des faits observés reste lettre morte. Quiconque vit pleinement en conscience la crise présente, subie par la civilisation européenne, n'en verra pas les causes dans les seules institutions extérieures qui ont besoin d'être améliorées; il lui faudra les chercher tout au fond de la pensée, du sentiment et de la volonté des hommes. Et parmi les moyens propres à guérir notre vie sociale, il reconnaîtra aussi l'importance de celui qui consiste à éduquer la génération montante. « L'Ecole Waldorf . . . procède de la conviction que les meilleurs principes et la meilleure volonté ne deviennent efficaces que si l'éducateur ou le maître a le sens profond de la nature de l'être humain. Et ce sens, on ne saurait le posséder sans développer en même temps une sympathie agissante envers la vie sociale de l'humanité dans son ensemble. » . . . A travers un éducateur, connaisseur en âmes et en hommes, toute la vie sociale exerce une influence sur la génération qui s'élance vers la

vie. De son école sortiront des hommes qui rempliront avec énergie leur rôle dans la vie». (8)

Voici en grandes lignes l'organisation de l'école de Waldorf :

1) 3 premières années scolaires : dessin, écriture, histoire naturelle, calcul, eurythmie, musique, gymnastique, travail manuel.

2) 4^e, 5^e, 6^e années : enseignement artistique, allemand, histoire, histoire naturelle, mathématiques, physique, français, anglais.

3) 7^e, 8^e années : histoire, géographie, travail manuel. L'école Waldorf comptait 1.100 élèves de 6 à 18 ans. Un jardin d'enfants y était annexé, ainsi qu'un cours complémentaire pour les élèves quittant l'école primaire à 14 ans, et une classe de préparation au baccalauréat. De nombreuses écoles ont été créées peu à peu sur le modèle de l'Ecole Waldorf en Allemagne (*Steinerschule* à Essen, *Goetheschule* à Hambourg), en Hollande, en Angleterre, en Suisse et au Portugal.

Toutes ces diverses réalisations de pédagogie nouvelle, qui ont d'ailleurs été fortement critiquées, (9) ont naturellement disparu avec l'avènement du régime hitlérien. Cependant la pédagogie nationale-socialiste, autant qu'on peut en juger jusqu'à présent, a conservé quelques caractères, souvent apparents, de l'Education Nouvelle.

Le national-socialisme veut former une couche supérieure et sélectionnée, capable de guider les autres membres de la communauté et de lutter contre l'individualisme. Cette sélection doit être amorcée à l'école, la Nation étant une réalité au-dessus des individus. Il ne s'agit pas de développer les dispositions naturelles de l'enfant uniquement pour elles-mêmes, ni de former une personnalité indépendante, mais

(8) Cité dans : Pour l'Ere Nouvelle, août, sept. 1931, p. 195.

(9) On a notamment reproché à l'Education Nouvelle son caractère trop individualiste. Les enquêtes du *Berliner Tageblatt*, de la *Vossische Zeitung*, les attaques du publiciste W. Schmolke montrèrent que le sentiment public n'était pas entièrement favorable aux réformateurs. Les nouvelles méthodes creusent un fossé toujours plus large et plus profond entre l'école et la vie : « A l'école nouvelle, dit W. Schmolke, l'élève ne fait que ce qui lui plaît; dans la vie l'adolescent est commandé, manœuvré, domestiqué, subjugué; « l'école d'aujourd'hui ne prépare pas des combattants pour une âpre vie »; car elle est plutôt faite pour des flâneurs, des amateurs, des artistes et des dilettantes. On me reprochera une cruauté, dit Schmolke. Mais qui est le plus cruel, de celui qui vous prépare aux rudes assauts de la vie et de celui qui, faible et mou, vous lance dans la mêlée sociale avec des jambes en flanelle, des bras débiles et un coeur de femelle? Force, courage, volonté, voilà ce qu'exige la vie brutale. Le premier à l'école est souvent le dernier dans la société. Et ceci en dit long... »

de cultiver celles qui sont utiles à la collectivité. La seule liberté qui restera à l'individu sera de choisir tel groupement, tel chef ou telle profession, mais, une fois enrôlé, il ne disposera plus de lui-même. Son obéissance consistera en la soumission confiante aux ordres donnés par son supérieur, son « Führer », et chacun de ses actes prendra une valeur religieuse puisqu'il sera sacré par la collectivité.

Quelles seront les conséquences pour l'éducation ? L'enfant doit apprendre en jouant, mais son jeu sera avant tout social, d'où l'importance du chant, des récitations et des marches communes. Le but du travail sera de donner à l'enfant la conviction qu'il est membre de la collectivité. Il estimera à sa valeur le travail du voisin et s'habituerà lui-même à travailler pour tous. Quant aux programmes, ils ne devront pas accumuler les matières, mais donner un savoir pratique. Les fêtes scolaires formeront et consolideront le sentiment de la solidarité, car elles élèvent l'esprit. Dans cette éducation, les « ronds de cuir lymphatiques, lâches et pacifistes », devront faire place aux « mâles » que la « femme doit se préparer à enfanter ». C'est pourquoi, à l'école, deux heures seront journellement consacrées à la gymnastique, aux exercices du corps qui rappellent « la juste valeur de la force virile », et qui donnent la confiance en soi, la hardiesse, l'amour du risque. Cette éducation physique se continuera après l'école pour servir à la préparation militaire. Vaillance, esprit de sacrifice, goût de la responsabilité, telles sont les principales qualités que l'éducation morale cultivera. On donnera une place d'honneur aux travaux manuels dont le mépris repose sur un préjugé tout à fait injustifié, car l'ouvrier qui travaille de ses mains est l'égal de l'intellectuel.

Dans cet idéal éducatif, on retrouve bien quelques principes de l'Education Nouvelle, mais, malheureusement, ceux-ci perdent leur véritable signification par suite du culte de la force et de la foi invincible en la suprématie fatale de la race.

V. — LA SUISSE ET L'INSTITUT J.-J. ROUSSEAU.

La Suisse présente un riche ensemble d'écoles et d'institutions inspirées par la nouvelle pédagogie. Déjà avant la guerre, les « *Landerziehungsheime* » étaient très nombreux, et quelques-uns d'entre eux présentaient une originalité tout à fait remarquable. Voici la liste des principaux :

1) Schweizerisches Landerziehungsheim Schloss Glarisegg, fondé en 1902 près de Steckborn par MM. Frei et Zuberbühler, qui s'étaient préparés avec soin à leur tâche à Abbotsholme, à Ilsenburg et à Haubinda.

2) Landerziehungsheim Hof-Oberkirch, fondé en 1907 près Usnach. Le directeur, M. Tobler, était le premier à avoir

introduit en Suisse le « *Gestaltungs-Unterricht* ». Toutes ou presque toutes les branches d'enseignement se rattachent à l'étude détaillée d'une période historique qui est sans cesse comparée à l'époque actuelle. « L'horaire éparpillé, disait-il, provoque un travail nerveux, superficiel et déplaisant. La matière à parcourir devient l'objet unique des pensées, elle est érigée en idole ; l'être humain n'est plus qu'un instrument. Avec l'horaire hebdomadaire, les élèves rencontrent dans leur travail le repos de l'esprit, la concentration, l'approfondissement, la connaissance de soi et la confiance en soi dont ils ont besoin ; ils sont, en face du maître, comme des êtres humains, des cerveaux pensants. Qu'on essaye de se représenter ceci : passer toute une semaine à étudier un seul drame, à converser avec un seul poète ; approfondir une seule et même période historique ; embrasser du regard un même pays ou un même groupe de pays ; se mouvoir dans l'atmosphère d'une même langue étrangère ; avoir le temps de faire des observations de sciences naturelles, des expériences, des excursions ; enfin borner son effort à un seul chapitre de mathématiques embrassé tout entier : combien les impressions ne seront-elles pas plus profondes, combien plus tranquillement ne pourra-t-on pas les rattacher aux notions déjà assimilées ! L'édifice spirituel tout entier en sera plus solide et le jeune homme plus conscient de lui-même » (1).

3) Institut la Grunau, près de Berne, dirigé en 1910 par le Dr Looser, et transformé en Ecole Nouvelle à la suite d'une entrevue avec le Dr Lietz.

4) Landerziehungsheim Kefikon près Islekön (Thurgovie) que M. Bach, ancien inspecteur scolaire, a ouvert en 1900, avec un nombre maximum de vingt élèves.

5) Ecole Nouvelle de Chailly-sur-Lausanne, en Suisse romande, créée en 1906 par M. Ed. Vittor, et qui se distingue des autres Ecoles Nouvelles par le fait qu'elle est principalement un externat.

6) Ecole Nouvelle de la Chataigneraie, près Coppet (Vaud), fondée en 1908 sur le modèle de Bedales, par M. Mme Schwartz-Buys.

7) Ecole Nouvelle de Boudry, près Neuchâtel, 1910.

8) Ecole Nouvelle de Gilamont, près Vevey, 1910.

9) Ecole Doyer des Pléiades, fondée par M. Nussbaum à 1150 m. d'altitude, au-dessus de Vevey et Montreux.

C'est surtout en Suisse romande que les efforts pour une réforme pédagogique sont les plus manifestes. A Genève (2)

(1) Ad. Ferrière: *Transformons l'école*, p. 86-87.

(2) Cf.: P. Bovet: *Vingt ans de vie*, Neuchâtel et Niestlé 1932.

se trouve le centre sans doute le plus important de recherches scientifiques et d'applications pédagogiques : l'Institut J.-J. Rousseau, avec ses classes d'application et ses laboratoires, dirigé et animé par des personnalités comme MM. Ferrière, Bovet, Claparède, Piaget, etc.; il attire à Genève de nombreux éducateurs venus de tous les pays.

«Il est intéressant de constater qu'à Genève, comme à Bruxelles, à Paris et à Rome, l'immense courant pour la réforme de l'école, qui a caractérisé le début du XX^m siècle, a été déclenché par l'étude des anormaux. Pour répondre au besoin qu'il constatait dans le corps enseignant primaire, Claparède créa un «Séminaire de psychologie pédagogique». C'était le noyau d'un enseignement qui, dans son esprit, devait comprendre des leçons pratiques de psychologie, de physiologie et d'hygiène scolaires, de pathologie infantile, enseignement qui devait être donné en collaboration avec la Faculté de médecine. Claparède fut encouragé dans cette voie par Maurice Millioud, professeur de philosophie et de pédagogie à l'Université de Lausanne. Conscient du manque absolu de préparation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire, Millioud souhaitait créer à l'Université de Lausanne une «Section pédagogique» pour former les maîtres de l'enseignement secondaire, les directeurs d'établissements, les inspecteurs et même les parents préoccupés par l'éducation de leurs enfants. Selon lui, cette école comprenait un triple enseignement: 1) la pratique de l'éducation, 2) la recherche expérimentale et scientifique, 3) l'étude de toutes sortes de questions d'ordre social, rural et même littéraire.

En 1911, décidé à réaliser son projet, Claparède confia la direction de son Institut à M. Pierre Bovet, professeur de philosophie et de psychologie à l'Université de Neuchâtel, qui avait fondé en 1906 la «Collection d'Actualités pédagogiques», posant ainsi l'un des premiers jalons dans l'oeuvre de la rénovation de l'école. C'est à la collaboration quotidienne de ces deux hommes remarquables, pendant vingt années, que l'Institut des Sciences de l'Education» doit ses beaux résultats.

«A côté de leurs deux noms, il faut rappeler celui de leur maître, Théodore Flournoy, qui ne participa pas effectivement à cette oeuvre de réalisation, mais dont l'exemple et l'enseignement sont restés présents à l'esprit de ses deux disciples qui, selon le témoignage de M. Bovet lui-même, «n'eurent pas de plus haute ambition que de se montrer dignes de lui».

Les disciplines que l'on allait enseigner à l'Institut des Sciences de l'Education étaient: la psychologie de l'enfant, l'éducation des anormaux, celle des petits, l'organisation scolaire, l'histoire de la pédagogie, la sociologie de l'éducation. L'idéal de Claparède, en matière d'enseignement, était une combinaison de l'étude théorique des problèmes et des directives pratiques inspirées par l'observation concrète des cas . . . En ce qui concerne les études, l'Institut Jean-Jacques Rousseau met l'accent sur le travail personnel de l'élève. Il ne faut pas que celui-ci, écrasé par un enseignement livresque et terrorisé par la perspective de l'examen final, soit inhibé dans ses facultés créatrices. Le meilleur moyen est de dispenser l'enseignement, de telle sorte qu'il développe et enrichisse l'esprit en le mettant en

face de problèmes pratiques, dont l'importance est assez vivement ressentie pour stimuler l'action personnelle. L'Institut, en effet, se propose pour but d'orienter les personnes qui se destinent aux carrières pédagogiques et non de les endoctriner. La connaissance de l'enfant, de son développement, de ses besoins, de ses intérêts, etc. . . voilà la pierre de touche qui, parmi beaucoup d'idées et de systèmes, permettra de discerner ce qui est bon, vrai, fécond . . .

Dès le début, l'Institut Jean-Jacques Rousseau a attaché une grande importance à initier les maîtres à la pratique concrète des procédés d'observation et de mesure qui leur permettront de préciser la connaissance qu'ils ont de leurs élèves. Sous l'impulsion d'une pléiade de professeurs qui ont su allier à leur enseignement un esprit de recherche, l'Institut est devenu un centre d'investigation psychologique rigoureuse, tout en poursuivant sa tâche d'initier ses élèves à la psychologie de l'enfant . . .

La création d'un Cabinet professionnel par M. Julien Fontègne, la convocation de la Conférence internationale de psychotechnique appliquée à l'orientation professionnelle, et la fondation d'un Institut psychotechnique à Genève, les cours de vacances de l'Institut, les voyages de ses directeurs à l'étranger, les congrès pédagogiques, la fondation du Bureau International d'Education (1925) dans le but de répondre aux demandes d'information de l'étranger et de collaborer avec les Associations internationales, sont autant de pages importantes dans la vie de l'Institut J. J. Rousseau, qui montrent la variété des préoccupations éducatives de ceux qui président à ses destinées. (3)

Parmi les réalisations pratiques, il convient de citer la « Maison des petits » dirigée par Mlles Audemars et Lafendel. Dans cette école, chaque classe ne comprend guère plus de vingt-cinq élèves, qui sont répartis suivant leur âge (les « constructeurs », les « chercheurs », les « penseurs », etc...), mais qui sont unis par un esprit d'étroite collaboration et de parfaite entente. Pendant que l'enfant travaille ou joue, l'éducatrice l'observe discrètement, prend note, et trace le portrait psychologique précis de chaque élève (les tests jouent naturellement un grand rôle dans ces appréciations (4).

En 1924 fut créée à Genève une Ecole Internationale pour les enfants des fonctionnaires de la Société des Nations, qui a pris comme patrons pédagogiques le Dr. O. Decroly, J. Dewey et Carleton W. Washburne. Le temps y « est divisé en trois parts : première moitié de la matinée, travail individuel, pour lequel Miss Florence Fake, disciple de Washburne, veut

(3) Cf: E. Huguenin, Education 1932-33, p. 221-231.

(4) Un caractère spécial de la « Maison » est la préparation hebdomadaire du bulletin de conduite. Toutes les semaines il y a « l'heure de la mesure ». Dans un carnet, chaque petit (sauf celui qui n'a pas encore six ans) indique par les signes + ou — la somme d'attention, de mémoire, de travail, d'exactitude, d'ordre, de politesse, d'obéissance, de bonté, qu'il croit mériter.

bien nous servir d'initiatrice ; seconde moitié de la matinée, travail surtout collectif, où M. Meyhoffer, directeur de l'école, applique la méthode des centres d'intérêts du Dr. Decroly, telle que l'applique d'ailleurs à Genève, depuis 1912, la « Maison des Petits »... Enfin, l'après-midi, les enfants se vouent aux activités collectives ou individuelles libres selon l'inspiration de J. Dewey ; c'est la partie la plus importante de leur travail (5). L'Ecole use de plusieurs modes d'activité : travail individuel libre (recherches personnelles) ; travail collectif libre (pièces théâtrales, expositions, excursions). Les méthodes appliquées sont : pour les enfants de 6 à 8 ans, la méthode Montessori ; pour ceux de 8 à 10 ans, la méthode de Winnetka ; pour ceux de 10 à 12 ans, on préconise les leçons collectives inspirées par le programme des centres d'intérêts du Dr. Decroly. La section secondaire (12 à 16 ans) est dirigée par Paul Dupuis qui se propose de « donner un enseignement qui ne soit pas partagé entre des compartiments séparés par des cloisons étanches ; chercher dans la vie de tous les jours des sujets sur lesquels se greffent les acquisitions... ; demander à la poésie le contre-poids des réalités ; faire de la classe un atelier de travail collectif où le professeur stimule, par l'exemple, l'activité de chaque élève, en l'exerçant simultanément à l'observation, à la réflexion, à l'expression, et en faisant appel, en même temps qu'à son intelligence, à son imagination et à sa sensibilité » (6).

A côté de Claparède et de Bovet, dirigeants du mouvement pédagogique en Suisse, citons encore :

1) Albert Chessex, rédacteur de la revue « *L'Educateur* » de Lausanne.

2) Emmanuel Duvillard, professeur à l'Institut J.-J. Rousseau, auteur d'un projet de réforme de l'école.

3) M. A. Fauconnet, l'actif fondateur et président de la section Vaudoise de la « Société Suisse du Travail manuel scolaire ».

4) M. G. Rauch, qui a ouvert en 1921 à Genève une « Ecole d'activité manuelle » pour enfants et adultes.

Les réformes de pédagogie nouvelle se sont étendues en dehors de Genève. Différents cantons ont vu se constituer des comités de parents, et un certain nombre de journaux quotidiens ont ouvert une rubrique régulière aux questions

(5) Cf. : Journal de Genève, 8 octobre 1927, cité par Ad. Ferrière, *l'Ecole Active*, p. 165-166.

(6) Cf. : Pour l'Ere Nouvelle, décembre 1927.

pédagogiques (7). Parmi les principales tentatives, il faut citer :

1) L'introduction, en 1918, du régime du *self-government* dans les trois écoles secondaires (jeunes filles, gymnase, école normale) de la Chaux-de-Fonds.

2) La création à Lausanne, le 20 septembre 1919, d'une section vaudoise de la Société Suisse pour l'introduction du travail manuel dans les écoles. Cette société, dont l'âme et le chef est M. Ed. Oertli à Zürich, organise des cours normaux de travail manuel pour les instituteurs. Actuellement plus de 1.500 classes de travaux manuels existent dans les villes et cantons de Zürich, Bâle, Saint-Gall, Neuchâtel, Thurgovie, Claris, Appenzell-Extérieur (8).

3) Le canton de Genève a promulgué, en juillet 1923, un nouveau règlement primaire qui consacre et recommande l'Ecole active (9).

4) La société pédagogique de la Suisse romande a mis à l'ordre du jour de son congrès de juillet 1924 la question de l'Ecole active (Cf. L'Educateur 1924, p. 209-224 et 249-260).

5) M. Ad. Ferrière a réalisé une expérience avec des fillettes de 8 à 15 ans, en 1920, mais qui n'a duré qu'une année. Laissons la parole à Ferrière lui-même: « Nous avons été frappés, mes collègues et moi, dit-il, de l'épanouissement de plusieurs de nos petites élèves. L'ancien système scolaire les avait écrasées ; le travail riche en décisions à prendre soi-même et en activités autonomes a libéré leur esprit... Nos petites élèves ont appris ce que c'est que le travail individuel; elles ont appris à ne pas se payer de mots, à s'exprimer avec franchise, à écrire avec sincérité, à ouvrir leurs curiosités aux souffles du dehors. Elles ont appris à embrasser un sujet d'un coup d'œil, à emmancher une étude et à la mener à bien, à discerner les enseignements qui peuvent leur être utiles, soit dans le monde extérieur, soit dans les livres dont la table des matières leur est devenue familière. Elles ont appris à conserver les documents récoltés, à les classer, à s'en servir à bon escient » (10).

6) Enfin, il faut mentionner les progrès réjouissants de l'Ecole active au Tessin, sous l'impulsion de personnalités re-

(7) C'est le cas, par exemple, de la Gazette de Lausanne, où M. Roorda van Eysinga, professeur de mathématiques au Collège scientifique de Lausanne, publiait régulièrement des articles. Différents opuscules ont beaucoup contribué, à Genève, à orienter le public vers les questions de réforme scolaire comme ceux de: 1) M. E. Duvillard, professeur à l'Institut J.-J. Rousseau et président de la société pédagogique de la Suisse romande: « *L'Ecole de Demain* » (Genève, Kündig, 1928), 2) M. Mache: *Le Collège et la vie*.

(8) Cf. Fontègne: *Manualisme et Education*, p. 218.

(9) Cf.: Ad. Ferrière: *La pratique de l'Ecole Active*, p. 161-162.

(10) Ad. Ferrière: op. cit., p. 70-71.

marquables comme Mlle Bontempi, Mlle Maria Valli, et surtout Mme Boschetti-Alberti, célèbre par son « Ecole sereine d'Agno ». « Agno, au bord de son lac tranquille, à mi-chemin entre Lugano et Ponte-Tresa, semble un séjour de paix et de tranquillité... Les élèves, garçons et filles de 12 à 16 ans, vont et viennent, silencieusement, malgré les sabots... qu'ils portent aux pieds; quelques-uns parlent entre eux, à voix basse, ils ont le visage animé; par moments, ils sourient, on les sent pourtant à leur affaire, plongés dans un travail qui les intéresse. L'impression qui domine est celle de la sérénité. Oui, vraiment, ne sommes-nous pas ici à l'Ecole sereine ? Ce nom est tout un programme » (11).

VI. — L'ECOLE SEREINE EN ITALIE.

En Italie, les nouvelles méthodes d'éducation se sont développées et propagées d'une façon prodigieuse. A côté de Mme Montessori, dont l'influence a presque partout assuré la rénovation des écoles pour les petits, Lombardo-Radice et Gentile ont élaboré et mis sur pied une organisation et une réforme scolaires entièrement inspirées par les principes de l'Ecole Active.

Avant la réforme officielle de Gentile, il ne manquait pas d'initiatives privées, parmi lesquelles il convient de citer :

1) L'expérience Monpiano où, bien avant Mme Montessori, les sœurs Aggazi créèrent une méthode d'éducation de la petite enfance, qui fut appliquée à Brescia en 1894, et encouragée, depuis 1903, par le professeur Pietro Pasquali. Voici les caractères de cette méthode : « Une très grande variété et originalité d'exercices de vie pratique ; une série ingénieuse de moyens pour éduquer la discrimination sensorielle, à la portée de tous et sans... instruments brevetés ; un soin particulier donné au chant enfantin qui, dans le genre, atteint la perfection classique ; un apprentissage de la langue basé sur l'activité de chacun des enfants ; la réduction de la leçon à de très brèves indications, d'une durée de quelques instants ; surtout l'attention donnée à la vie morale (responsabilité) par le moyen toujours efficace de la tutelle d'un petit (de 3 à 4 ans), confié à un plus grand (de 6 ans). En somme, tous les éléments vitaux de ce qui fut ensuite appelé méthode Montessori, exception faite de la rigidité et de la monotonie du matériel, de l'isolement de l'enfant pendant les exercices, de l'éducation sensorielle abstraite qui sépare en mécanismes didactiques les parties insécables de l'unité psychique de l'enfant » (1). Cette méthode fut adoptée en 1910

(11) Ad. Ferrière: *La Pratique de l'Ecole Active*, 2^e édit., p. 129.

(1) Cf.: Ad. Ferrière: *L'Aube de l'Ecole Sereine en Italie*, p. 117.

par la ville de Trieste pour ses écoles enfantines, et, depuis la guerre, elle est particulièrement répandue dans le Tessin, soutenue d'ailleurs par l'*Opera nazionale di assistenza per l'Italia redenta*.

2) Les Maisons des enfants de Mme Montessori.

3) Les expériences pédagogiques de Lombardo-Radice (2), dont la première se fit en 1902 dans un collège de Florence pour des orphelins de marins. Pour propager ses idées, Lombardo-Radice fonda, en 1907, la revue « Les nouveaux Devoirs » : « *Nuovi Doveri* », qui, en 1912, fit place à la « Revue de pédagogie et de politique scolaire ». Giuseppe Lombardo-Radice avait fait de nombreux adeptes, et sa renommée fut telle que le ministre G. Gentile l'appela à travailler à ses côtés pour la réforme de l'enseignement en Italie. L'école que rêve Lombardo-Radice est celle où l'on respecte la spontanéité et l'initiative des enfants, où l'on a confiance dans leur force créatrice. « Je crois en l'enfant, déclare-t-il, et je lui fais largement crédit, persuadé de ne rien pouvoir obtenir de lui à contrecœur, pas plus que je ne puis faire percer ses dents selon ma volonté... » « Chaque enfant est poète, peintre, sculpteur, chanteur, savant en herbe, théologien, philosophe » (3). C'est pourquoi Lombardo-Radice attribue une valeur pédagogique de premier ordre à la poésie, au travail manuel, au dessin spontané, au chant et à tout ce qui peut faire éclore les forces les plus personnelles de l'enfant.

4) Alice Franchetti et Léopold Franchetti ont fondé, en 1901, deux écoles pour les enfants des agriculteurs, écoles où ils attribuèrent une place prépondérante aux études scientifiques des plantes, de la météorologie agricole, et aux occupations de la vie pratique.

5) L'école de la Ghisolfia, dite aussi Rinnovata, fondée par Joséphine Pizzigoni, dans laquelle les enfants étaient orientés vers la recherche personnelle.

6) Les navires-écoles de Levi-Morenos, écoles pour les enfants du peuple, choisis parmi les plus misérables, où l'on applique la méthode de recherche individuelle.

7) M. Maurilio Salvoni, directeur du musée de l'Institut Carducci à Como, a fondé, en 1921, une « école pour cultiver l'activité spontanée », école qui n'a cependant pas survécu à la crise économique. Elle avait pour but « d'appliquer à l'édu-

(2) Il a défendu ses idées et son programme avec une pénétration d'esprit et une grande ardeur dans ses livres a) *Vita nuova delle senola del Populo* (Ed. Sandron, Palermo, p. 350), b) *Accanto ai Maestri* (Ed. Paravia, Turin, p. 580), c) *Il linguaggio grafico dei fanciulli*, p. 104), d) *Athena fanciulla* (Ed. Bemporad, Florence, 466 pp.).

(3) Cf.: M. Hénon: *Trois pionniers de l'Éducation Nouvelle*. Éducation 1927-28, p. 594 ss.

cation et l'instruction les principes de la psychologie affective et génétique ; de seconder le besoin naturel de jouer qu'éprouvent les enfants, afin de le transformer en désir spontané d'activité utile ; de favoriser, au moyen du régime familial, les aptitudes individuelles, l'intérêt pour des études déterminées, le sens esthétique, l'activité manuelle ». L'école aidait les élèves « à s'élever moralement en suivant la voie de l'observation et de l'expérience et par le moyen d'une vie en commun, qui leur donne le sens de la responsabilité, de la solidarité, du désintéressement ». (4)

La Réforme Gentile, préparée par une quinzaine d'années d'études pédagogiques, inspirée de l'œuvre philosophique novatrice de Benedetto Croce et de Giovanni Gentile lui-même, et commencée par une série de discussions passionnées auxquelles participaient les meilleurs maîtres d'Italie, essayait d'utiliser les expériences didactiques des écoles nouvelles et d'adopter leurs principes directeurs qui étaient déjà expliqués dans des livres répandus parmi les maîtres italiens et propagés dans plusieurs revues : *Nuovi Doveri*, *La Nostra Senola*, *Educazione Nazionale*, et dans une riche collection d'opuscules : *Senole et Vita*. Elle voulut proscrire l'école « encyclopédique et informative, qui visait à munir l'enfant de connaissances immédiatement utiles », et instituer « une école de culture désintéressée » qui cherche avant tout la formation de la personnalité humaine. « D'où, pour l'école élémentaire, l'allégement des programmes ; d'où aussi l'importance nouvelle donnée aux matières que les réformateurs considèrent comme les plus propres à la culture : la loi prescrit le dessin libre, comme moyen d'expression d'abord, puis comme initiation à part ; elle préconise la composition libre, chaque élève choisissant un thème pour la durée d'un mois ; elle introduit à l'école le jeu, le chant en chœur, le folklore, l'étude du dialecte. D'où enfin la large part faite à l'initiative des maîtres ; la volonté des réformateurs est que chaque instituteur donne une physionomie particulière et unique à chaque école, la modelant selon sa personnalité. L'ordonnance ministérielle du 11 novembre 1923 est à citer : « Les programmes d'études qui suivent veulent avoir un caractère plutôt indicatif. On indique au maître le résultat que l'Etat attend de son travail dans chaque année d'école, le laissant libre d'employer, pour l'obtenir, les moyens opportuns. Ceux-ci, pour bien des raisons, sont toujours variés et variables, en rapport avec la situation concrète dans laquelle le maître se trouve dans un milieu scolaire donné, et en rapport avec la culture personnelle du maître et avec la trempe particulière qu'il aura réussi à donner, à travers une vigilante expérience, à son propre esprit d'éducateur. Les

(4) G. C. Ferrari : dans la *Revista di Psychologia* de Bologne, janvier-mars 1921, p. 71.

instructions méthodiques, chaque maître doit les découvrir, comme une norme vivante, en lui-même ». La loi institue même des « classes expérimentales » pour les maîtres capables qui en adresseront la demande à leurs inspecteurs et qui pourront agir librement, sans tenir compte des règlements, à la seule condition de conduire leurs élèves au bout de la scolarité à un niveau de culture qui ne soit pas inférieur à celui prescrit pour les classes ordinaires » (5).

« La réforme fortifia cet esprit de liberté dans les grandes villes et les fit devenir de vrais centres de développement éducatif. L'école de la Ghisolfi, à Milan, fut particulièrement encouragée, et fut considérée par les éducateurs comme un modèle complet et parfait « d'école renouvelée ». La réforme n'agit pas moins dans beaucoup de centres ruraux, même très petits. Elle donna une très grande importance aux initiatives d'Education Nouvelle dans les campagnes les plus désolées et les plus délaissées par le passé. Elle conféra l'autorité aux « scuole per i contadini dell'Agro Romano » (Ecoles pour les agriculteurs de la campagne Romaine) en étendant leur expérience à la plus grande partie des régions rurales de l'Italie centrale, et à l'« Associazione per il Mezzogiorno » (Association pour le Midi) créée, elle aussi, par Léopold Franchetti, à laquelle fut confié un grand nombre d'écoles en Basilicate, en Calabre, en Sicile, en Sardaigne. A l'exemple de ces organisations, la réforme fit surgir d'autres associations auxquelles on confia l'éducation dans les campagnes, comme l'« Ente di cultura nazionale » (association de culture nationale) fondée par Codignola, ou bien elle élargit le champ d'action d'associations déjà existantes et qui avaient des tâches importantes relativement à la formation des maîtres, comme « Il grupo d'azion per scuole del popolo » (le groupe d'action pour les écoles du peuple), dont le siège est à Milan.

La réforme Gentile réserve, dans le « cadre de l'emploi du temps », une bonne place au jardinage et aux activités manuelles, encourage les travaux de la culture par les soins de l'école. Elle fait de la vie de la nature le centre suprême de l'intérêt. Elle va jusqu'à instituer dans chaque classe une exposition permanente de dessins d'enfants, reproduisant tour à tour les feuilles, les fleurs, les fruits de la saison (Calendrier de la Montesca), jusqu'à faire établir par les enfants de petits traités systématiques sur des sujets intéressants (le jardin, le poulailier, la vie d'un arbre, etc. . .), faisant durer ces séries d'observations sur une longue période (composition annuelle ou mensuelle, suivant les sujets), jusqu'à ordonner que l'on laisse une large place aux promenades et aux excursions pour des leçons sur le terrain, en les faisant préparer par des exercices d'orientation et de documentation.

En particulier, les petits élèves qui vivent à la campagne et travaillent aux champs, c'est-à-dire les jeunes enfants des agriculteurs voient, par la nouvelle orientation de l'école, leur vie quotidienne s'enrichir en intérêt et en savoir. Protéger et observer ce qui vit, persévérer dans les cultures et les élevages, en rechercher les raisons, étudier le mode de développement des êtres vivants dont ils ont besoin, savoir utiliser les résultats de leurs efforts personnels et joyeux de

(5) Cf.: M. Hénon: art. cit. p. 594 ss.

cultivateurs et d'éleveurs, voilà la grande conquête des enfants italiens dans les écoles où l'esprit du programme 1923 a le mieux pénétré, et spécialement dans les écoles rurales . . . L'«Ecole Nouvelle» explore la contrée par des voyages et des visites de monuments, d'usines, de fabriques, pendant lesquelles les élèves prennent note des choses observées. L'Ecole Nouvelle confie à l'élève des devoirs individuels d'observation du pays. Cette exigence est toujours présente dans la réforme italienne de 1923.

On substitue l'activité personnelle de l'élève à la leçon du maître. Dans le dessin libre, l'enfant se manifeste toujours personnellement. Cela a été un grand succès de la réforme de persuader à 100.000 maîtres italiens d'en tenir le plus grand compte comme signe de la vie intérieure, et, en tout cas, de ne pas intervenir dans les productions spontanées par des corrections inopportunes. Le génie de la race italienne, si vivement visuel, coloriste et imaginatif, s'est magnifiquement affirmé dans les dessins d'enfants durant ces trois dernières années. Les enfants arrivent à illustrer des nouvelles, des poésies, des jeux, et leurs petits travaux sont d'une ingéniosité charmante, qui rappelle les tableaux de nos artistes du XIII^{me} et du XIV^{me} siècle.

. . . Enfin, selon les meilleures tendances de la didactique moderne, la réforme Gentile fait la plus grande place possible à l'éducation artistique, place telle que certains l'ont considérée comme excessive, savoir :

1) à la musique collective, réveillant l'intérêt des maîtres pour le folklore musical italien, et aux auditions musicales comme moyen d'éducation ;

2) à la récitation et à l'interprétation de petites pièces théâtrales ;

3) à la littérature expressive et à l'art de raconter.

A tout cela, il faut ajouter que la réforme italienne se rapproche toujours de l'enfant, parce qu'elle tient compte de sa vie réelle, c'est-à-dire des limitations de son expression puérile et des conditions du milieu dans lequel il vit. Pour cela, elle conserve courageusement sa valeur au dialecte, s'en servant comme un moyen d'étude de la langue littéraire. Elle fait lire et étudier des poésies et d'autres compositions d'art populaire, et substitue à l'étude abstraite de la grammaire l'étude concrète de la comparaison de la langue avec le dialecte. Elle coordonne des notions de toutes sortes dans l'étude de la vie locale et régionale». (6)

Grâce à l'esprit nouveau propagé par la Réforme Gentile, la route restait ouverte aux réalisations pratiques dont voici les principales :

1) Les maisons des Enfants dirigées par Mlle Santoliquido, à Rome.

2) Les maisons des Enfants dirigées par Mlle Francello, à Naples.

(6) Cité dans Ad. Ferrière : *L'Aube de l'Ecole Sereine en Italie*, p. 107-110.

3) Les asiles d'enfance de l' « Associazione per e Mezzogiorno ».

4) Le jardin d'enfants de Portoniaggiore.

5) Des asiles ruraux modèles de l'Association « Le Senole dell'Agro romano ».

6) Les écoles plein air (comme celles de Milan et celles de Rome, près du Colisée).

7) Les « navires-écoles » qui existent à Venise, Gênes, Cagliari, Naples.

8) Les classes de différenciation didactique, dont la plus intéressante est celle de Virginia Povegliano-Lorenzetto à l'Ecole « Regino Elena ». Ad. Ferrière l'a décrite dans son livre : « La liberté de l'Enfant à l'Ecole active » (7) :

« Une salle vaste, blanche, claire, une trentaine de fillettes de 9 à 14 ans, en tablier blanc, portant leur nom brodé, chacune à sa fantaisie, comme c'est l'usage en Italie. Les tables ne sont pas dans un ordre imposé, les sièges non plus. Près de la fenêtre centrale, trois tables longues ont été accolées pour en former une seule. Chaque élève était occupée, chacune avait son travail, soit individuel, soit au sein d'un groupe de deux ou trois. Devant les cartes de géographie, le jeu à la mode consistait à faire un concours, l'une qui jouerait le rôle de chef ou de maître nommait des lieux; c'était à qui montrerait le plus de noms consécutifs sur la carte; si l'on en avait nommé cinq de suite, on devenait chef à son tour. Ce jeu, inventé par l'une d'elles, les amusait beaucoup et les occupait longtemps de suite. Durant le même temps, on voyait des fillettes occupées à tracer aux tableaux noirs des dessins ou des sentences. La plupart pourtant étaient assises, lisaient, écrivaient, dessinaient, observaient des faits, en corrélation avec la météorologie ou la biologie, fabriquaient les pièces de leur matériel didactique ou bien s'en servaient; au milieu d'elles, comme une poule-mère, l'institutrice de taille plutôt petite, au visage plein, souriant, un peu fatigué, mais avec des yeux d'une jeunesse admirable, allait de l'une à l'autre, s'arrêtait auprès d'un groupe pour donner des explications ou, plus souvent, pour susciter des questions, poser des problèmes que l'enfant, les jours suivants, chercherait à résoudre. Accroître l'étendue et la promptitude des associations d'idées, asseoir les jugements de valeur, tel était le souci constant de Mme Povegliano-Lorenzetto ».

Celle-ci « mettait les différentes matières de l'enseignement au service de thèmes simples, qu'elle traitait et faisait travailler à propos de sujets fondamentaux constituant des centres d'intérêts : l'école, la maison et la famille, le temps, l'enfant, l'alimentation, le vêtement, la météorologie, le jardin zoologique, les plantes de la villa Borghèse, etc. . . . Munie de quelques indications, chaque élève travaillait pour soi, le travail par groupe n'était pas rare, mais très rares et seulement sur demande les leçons collectives. Chaque sujet était épuisé après quelques semaines de travail ». Mme Povegliano-Lorenzetto suscitait l'intérêt le plus varié : littéraire, scientifique, religieux. Elle déterminait les exercices les plus variés d'observation, de visites

(7) Ad. Ferrière : *La Liberté de l'Enfant à l'Ecole active*, p. 34.

continuelles, des promenades, des enquêtes sur place, des recherches de livres. Elle encourageait les manifestations artistiques personnelles». (8)

Mentionnons encore parmi les classes de différenciation didactique :

1) les classes-jardin de Trapani, dues à l'initiation du professeur Crimi.

2) l'Ecole de S. Vito Lo Capo.

3) l'Ecole rurale de S. Mango Sul Calore.

4) la Classe V du maître Duelio Bozzanti à Montecarchi (Florence).

5) la Classe I de garçons de la maîtresse Antonia Mola et la classe III mixte de la maîtresse Anita Ortensia à Côme.

6) les cinq classes I à Gorizia (9).

(8) Cité dans Ad. Ferrière: *L'Aube de l'Ecole Sereine en Italie*, p. 132-133.

(9) Il conviendrait encore de citer: a) les 3 orphelinats modèles de Giovanni Lavoratori, Orti Di Pace à Rome, Materno Dominus, Cita di Castelle en Ombrie, et Ospedale di Francisco, Calestrate à Pérouse, fondés par M. Ettore Levi-Morenos.

b) Les progrès des Ecoles pour paysans: « Les premières écoles pour les paysans étaient, en 1905-1907, au nombre de quatre, avec 124 élèves. Ce sont celles qui prirent l'initiative de porter aux paysans la connaissance de l'alphabet à l'aide d'instituteurs ambulants; écoles ambulantes elles-mêmes avec des leçons faites où l'on pouvait et comme l'on pouvait: les jours de fête, le soir, durant l'été, dans la plaine, à la montagne, dans les bois. Par la suite, d'autres associations se sont créées et se sont vouées à la tâche d'instruire les paysans; mais ce ne fut que plus tard, en 1921, que les Ecoles de la Campagne romaine établirent les trois principes suivants:

D'abord, un principe social: il faut, selon les termes mêmes de Giovanni Cena, que les paysans de la Campagne romaine puissent ne signer un contrat qu'après l'avoir lu; en d'autres termes, ils ont le droit de savoir lire.

Ensuite un principe moral et patriotique: il faut qu'ils connaissent leur patrie, ses lois, ses beautés, et qu'ils aient tous la faculté de cultiver leur intelligence.

Enfin un principe d'hygiène: il faut qu'ils soient traités comme n'importe quel citoyen, comme des gens dont la vie et la santé méritent d'être protégées par une lutte efficace contre la maladie... Malheureusement les premiers apôtres des Ecoles pour les Paysans, Angelo Celli et Giovanni Cena, nous furent enlevés, le premier en 1914, le second en 1917. Mais le mouvement dont ils avaient été les initiateurs prit une extension toujours plus grande, et la guerre l'accéléra encore en lui donnant un rôle plus important d'assistance aux familles... En 1921, le Gouvernement eut connaissance de l'oeuvre des Ecoles pour les Paysans de la Campagne romaine, et décida d'étendre à l'Italie entière une action efficace de lutte contre l'analphabétisme, spécialement dans les Campagnes. Et comme cette action ne pouvait pas être conduite convenablement par l'école officielle et par les administrations de l'Etat, les Ecoles pour les Paysans de la Campagne romaine se répandirent dans les Marches, en Ombrie, dans les Abruzzes de la Toscane méridionale...

La loi Gentile de 1923 donna une nouvelle impulsion et de nouvelles attributions à l'oeuvre de combat contre l'analphabétisme qui compta dès lors 8 associations. Plus récemment encore, la loi Fedele du 20 août 1926 déclara expressément que ces diverses associations

Cependant, les succès Montessoriens des diverses écoles du Tessin, de Rome ou de Sicile, et des classes expérimentales, sont relativement peu de choses à côté des espoirs permis par la réforme Gentile. Aujourd'hui les revues scolaires, les livres, les manuels et la vie générale de l'école, prennent de plus en plus pour centre l'exaltation du nationalisme italien et de l'étatisme, ce qui ne confère plus aucun sens à la culture de l'individualité de l'enfant. « La vie, telle que le fascisme la considère, doit être supérieure, austère, religieuse, soutenue par la force morale. L'homme n'est rien, le fascisme s'élève contre l'abstraction individuelle, basée sur des utopies. En dehors de l'Etat, rien de ce qui est humain ou spirituel n'a une valeur quelconque. Seul le fascisme répond aux besoins de tous » (10). Son but est de « prendre l'enfant au berceau pour en faire un citoyen-soldat de la grande armée fasciste, confondue avec la nation. » La doctrine fasciste « est le centre de l'éducation, le reste n'est qu'un prétexte, qu'un auxiliaire, qu'une occasion... Pas un moment le fascisme ne laisse libre son adhérent. Il l'occupe tout le temps. Le régime... ne désindividualise pas l'âme de l'enfant, il la collectivise » (11).

avaient la charge de l'école élémentaire dans les campagnes, et leur donna même des pouvoirs plus étendus » (cité dans Ad. Ferrière, op. cit, p. 163-169).

(10) Nouvelle encyclopédie italienne, article Fascisme.

(11) G. Roux: *La fabrication d'une jeunesse*: Illustration, 13 juin 1931, p. 225-227. L'Italie fasciste s'est vivement intéressée au problème de l'éducation de la jeunesse; certaines de ses réalisations sont certainement louables. En 1928, l'Italie comptait 252 gymnases; en 1934, elle avait 1.229, 96 autres étaient en construction. Les instructeurs sont formés à l'Académie masculine à Rome (Forum Mussolini) et à l'Académie féminine à Orvieto. « L'éducation de la jeunesse est apparue au fascisme comme un problème de première importance, essentiel à l'établissement du nouvel ordre politique qu'il s'est proposé de réaliser. La réforme scolaire a été le premier pas vers la résolution de ce problème. Mais cela ne suffit pas au fascisme. Il a voulu assumer l'éducation complète des enfants et des jeunes gens, leur donner un sentiment clair de leurs devoirs et en faire des éléments producteurs dans la vie de la nation. Né à l'époque d'une désorganisation complète de la conscience collective, d'une désorientation générale du sentiment historique de la nation, le fascisme a réussi, par l'enthousiasme quasi religieux qu'il a su éveiller, à fondre en un ensemble les divers fragments de l'Italie d'après guerre en vue de créer l'Italien nouveau. C'est ce type nouveau d'Italien que devra réaliser l'Oeuvre nationale des Balilla (enfants de 8 à 14 ans, les Avanguardisti ayant de 14 à 18 ans). L'Oeuvre des Balilla entend du reste élaborer à l'usage de ces institutions tout un programme d'activité éducative, qui ne tendra pas seulement à former et à enrichir l'intelligence des élèves, mais recherchera à vivifier leur amour pour la patrie, et à les identifier au type de l'Italien nouveau ». Cf. : Documentation Catholique: 3-10 octobre 1931 et 7-14 novembre 1931 (13^e année).

VII. — VIENNE, CAPITALE DE L'ENFANCE.

Depuis la grande guerre, l'Autriche est devenue une république fédérative. Du jour au lendemain, les sujets de l'empereur sont devenus les citoyens d'un pays démocratique où règne l'égalité devant la loi. Une transformation politique aussi complète entraînait nécessairement des transformations profondes dans l'enseignement public (1). Celles-ci furent entreprises par la volonté intelligente et tenace d'Otto Gloeckel (né le 8 février 1874 à Pottendorf en Basse-Autriche).

Otto Gloeckel entra au ministère au lendemain des élections législatives du 6 février 1919, qui avaient donné la majorité au parti socialiste, et y prit le portefeuille de l'Instruction publique, le 15 mars 1919. Il réorganisa entièrement les services confiés à sa direction en y mettant des pédagogues compétents qui composèrent la « Division des réformes » (*Reformabteilung*). Pendant 19 mois (mars 1919 — octobre 1920), O. Gloeckel jeta les bases de la réforme scolaire en publiant les célèbres *Leitsätze* (2). En octobre 1920, les élections législatives marquèrent une avance du parti conservateur, et les socialistes quittèrent le gouvernement. Sauf pour l'école élémentaire, les projets de la « Division des réformes » ne furent que partiellement réalisés. Mais la ville de Vienne, devenue un Etat de la Confédération d'après la constitution, a pu appliquer les idées de Gloeckel et de ses collaborateurs, car elle était dirigée par un Conseil administratif de 9 membres, à la tête duquel se trouvait le bourgmestre, et par un Conseil municipal de 120 membres dans lequel le parti socialiste disposait de la majorité absolue depuis 1919 (3).

(1) Avant la guerre il y avait déjà eu quelques tentatives d'Education Nouvelle. Dès 1908, le Dr K. Prodingier, directeur d'un Lycée à Pola, institua le régime de l'autonomie. En 1910, le ministère de l'Instruction publique autrichien recommanda le système à tous les lycées d'Autriche dont plusieurs l'adoptèrent. Il y avait également quelques « Ecoles Nouvelles à la Campagne ». 1) Landerziehungsheim Mödling (Nürnbergerstrasse), fondé à Krems par le Dr J. Longo, en 1898. 2) Oesterreichisches Landerziehungsheim Freiwaldau, 1903-1905. 3) Landerziehungsheim « Juvenile », Mürrzuschlag (Styrie), 1906-1909.

(2) L'activité de Gloeckel durant ces 15 mois fut très intense. Voici le bilan de son travail: réorganisation des services du ministère; création de la Division des réformes, création des chambres de maîtres, organisation des associations de parents, création des Instituts fédéraux d'éducation, réforme de l'enseignement primaire et moyen, programmes d'études, réforme des manuels scolaires, conférences, cours de vacances, réforme de l'enseignement spécial pour enfants retardés, loi sur l'inspection des écoles, amélioration de la situation matérielle et morale du corps enseignant, création de l'enseignement secondaire féminin, etc... Cette activité prodigieuse fut exposée à la « Commission pour l'éducation et l'enseignement » en des rapports trimestriels.

(3) Pour plus de détails sur l'Education Nouvelle en Autriche, voir: V. Fadrus. *Die Schulreform in Oesterreich*, 3 vol. (Band II: Die neuen Lehrpläne, seul paru). Deutsch. Verl. F. Jug. u. Volk, Wien.

Toute la réforme autrichienne était déterminée par la volonté d'instituer vraiment l'école de la démocratie et de l'adapter aux besoins et aux capacités de l'enfant. Celui-ci « a des réserves de forces créatrices que nous ignorons peut-être encore ; il s'agit de leur donner libre cours. Il s'agira avant tout de laisser tous les enfants de la nation participer aux bienfaits de l'éducation. Donc : abolition du privilège de l'éducation, organisation d'une instruction et d'une éducation accessibles à tous, dans l'esprit de la science moderne, et conformes aux besoins pratiques de la nation. La première mesure à prendre a été d'éliminer des ministères, du moins des postes de chefs, les anciens hommes de droite, et de supprimer l'ancienne bureaucratie, ennemie de tout libre développement. La rénovation de l'éducation ne peut se faire que par ceux qui y sont naturellement appelés : les parents et les maîtres. Désormais, ce sont eux qui auront leur mot à dire. La découverte ou la « redécouverte » de l'enfant, celle du maître et celle des parents : voilà ce qui caractérise en ce moment l'évolution pédagogique autrichienne » (4). Les diverses transformations pédagogiques furent élaborées par le corps enseignant tout entier, sur la base des expériences faites dans les classes expérimentales, acceptées par les parents qui furent appelés à s'associer étroitement à l'œuvre de l'école, et soutenues par la population qui sanctionna (à Vienne particulièrement) une élévation considérable du budget de l'Instruction Publique. Trois principes les inspiraient :

1) *le principe du travail* : proclamé dans les termes d'*Arbeitsschule* et d'école active. L'enfant est un chercheur, un créateur. Il est au premier plan dans la classe, c'est lui qui

O. Benda, *Lebensformen der höheren Schulen*. 200 p. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, 1926. *Lehrplan für die 1. bis 5. Schulstufe der allgemeinen Volksschulen. Lehrplan für allgemeine Mittelschule. Lehrpläne für die allgemein bildende Oberschule*. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien. *Das Urteil über den Lehrplan der allgemeinen Volksschule*. 35 p. Stadtschulrat, Wien. K. Furtmüller. *Auf dem Wege zur Schulgemeinde* (Extrait de « Die Quelle », 1925), 36 p. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien. V. Fadrus (avec 28 collaborateurs). *Die österreichischen Bundeserziehungs-Anstalten*. 472 p. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien, 1924. V. Belohoubek (même titre), 80 p. Verl. der Wiener Literarischen Anstalt, Wien, 1924. *Anleitung zur Führung der Schülerbeschreibung*, 60 p. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien. Th. Steiskal. *Pädagogische Versuchsarbeit in Oesterreich*. I. *Pädagogisch-psychologische Arbeiten*. II. *Pädagogisch-didaktische Arbeiten*, 209 et 153 p. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien, 1922. Habetin u. Werfer. *Die Waldschule in Wiener-Neustadt*. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien. H. Fischl. *Sieben Jahre Schulreform in Oesterreich*, 151 p. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien, 1926. O. Gloeckel (rédaction assumée par plusieurs collaborateurs). *Die Entwicklung des Wiener Schulwesens seit dem Jahr 1919*. 136 p., gr. format. Deutsch. Verl. f. Jug. u. Volk, Wien, 1926.

(4) O. Glöckel: *La réforme de l'éducation en Autriche*. Pour l'Ere Nouvelle, oct. 1923.

parle, agit, travaille. Plus de « leçons-catéchismes », d'exposés savamment préparés. Il faut laisser l'enfant à ses observations et à ses expériences. L'activité manuelle sans cesse exercée est un moyen d'expression, et la main, un instrument utile et précieux dans l'acquisition du savoir.

«L'écoulier n'a plus à rester assis passivement et à absorber l'enseignement qu'on lui présente. C'est activement qu'il doit acquérir ses connaissances. Mais activité n'est pas synonyme de travail manuel. Le travail manuel n'est pas un objet d'ordre scolaire: il appartient à l'atelier; nous ne l'enseignons pas à l'école primaire.

«L'essentiel est le travail personnel de l'élève, et l'activité manuelle intervient partout où elle est nécessaire et possible.

«Si, par exemple, le chemin de fer forme l'objet de la leçon, enfants et maîtres iront à la gare. Les sorties sont très nécessaires pour éviter que l'instruction devienne exclusivement verbale». (5)

2) *Le principe du milieu immédiat (Heimatsprinzip)*. La classe, le quartier, la ville ou le village, le pays tout entier sont les sources fécondes de la culture populaire. Par les expériences quotidiennes faites à l'école ou hors de l'école, l'enfant élargit sans cesse le cercle de ses connaissances et connaît mieux la vie de son pays. Toute l'activité scolaire s'exercera dans la réalité vivante qui change toujours, ce qui confère à l'enseignement une grande variété et un attrait particulier pour les enfants.

3) *le principe de concentration* : Les écoles viennoises sont libérées de la tutelle de l'horaire. Voici comment s'exprime Gloeckel dans la «*Neue Freie Presse*» du 16 septembre 1920 (6) :

«Aucun horaire. La matinée sera consacrée . . à un seul sujet emprunté à l'entourage immédiat de l'élève ou à l'actualité. On ne continuera pas à enseigner les sujets en compartiments séparés par des cloisons étanches; ainsi l'histoire, l'histoire naturelle, les sciences naturelles et la géographie sont combinées en une idée unique: «Connaissance du foyer familial et de la vie», et toutes les autres activités scolaires sont groupées autour du sujet central, chacune dans la mesure où elle vient l'éclairer . . . Une leçon se prolongera aussi longtemps que l'exige le sujet et que l'attention et l'intérêt des enfants restent vivants. Toutefois le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque sujet reste le même, avec cette différence que ces heures ne sont pas distribuées comme autrefois. Le maître reste libre de choisir le jour et l'heure qu'il consacrerà à tel ou tel sujet».

Ce principe de concentration s'oppose à toute spécialisation : l'enseignement est conçu comme un tout. (*Gesamtunterricht*).

(5) Ad. Ferrière; *L'Ecole Active*, p. 198-199.

(6) Cité par Ad. Ferrière; *L'Ecole Active*, p. 198.

En ce qui concerne l'éducation morale, l'Ecole devient une «*Gemeinschaftsschule*». Les élèves sont chargés, individuellement ou par groupes, de petits services au début, puis de fonctions plus importantes, jusqu'à l'administration générale des affaires et des intérêts de la classe ou de l'école. La classe est divisée en petites communautés de travail, ce qui développe chez les élèves le sens de la solidarité et le sentiment qu'ils forment une même famille et qu'ils ont toute liberté pour faire de leur classe un foyer selon leur goût.

Ces principes pédagogiques sont à la base des diverses réalisations pratiques dont quelques dates et quelques chiffres montrent l'ampleur.

1) En 1919 : constitution de la *Schulreformabteilung* dont V. Fadrus fut le directeur. En 1923, elle devint la *Schulwissenschaftliche Abteilung*. Une revue bimensuelle, la *Volkserziehung*, contenant les instructions ministérielles et des articles pédagogiques, fut fondée pour renseigner immédiatement les maîtres sur l'état présent de la réforme. Le 4 juin 1919 on accorda l'autorisation aux maîtres, reconnus compétents, d'expérimenter pendant une année l'Ecole active dans leurs classes. 253 classes furent ainsi transformées en classes expérimentales. En été furent créées 6 *Staatserziehungsanstalten*, nommées en 1920 *Bundeserziehungsanstalten*, dont 4 pour garçons et 2 pour filles. Ces B.E.A. constituaient une synthèse d'éléments empruntés aux «*Public Schools*» anglais, aux Ecoles Nouvelles à la campagne, et aux Lycées français ; (chacun groupait de 300-400 jeunes gens pendant 8 années, de 10 à 18 ans). Dans ces internats, on attribuait une importance extrême à l'hygiène, aux soins corporels et à la propreté. On y trouvait «*l'Assemblée scolaire*» et la «*communauté scolaire de classe*». Cette «*assemblée scolaire*», dont faisaient partie les grands élèves, était une séance de débats et de libre discussion, plutôt qu'un parlement scolaire avec «*self-government*». Par contre, dans la «*communauté de classe*», les garçons discutaient ensemble, avec le maître, sur les questions pratiques qui les intéressaient. La classe était la cellule vivante et le noyau central d'où l'enfant tirait son développement. Ce système de travail actif et de discipline interne par groupement de classe s'inspirait à la fois du système individualiste Dalton et du système communautaire de Hambourg. Les B.E.A. étaient des écoles du degré secondaire, réservées particulièrement à l'élite intellectuelle et morale des enfants. Voici la liste des six :

1) Etablissement de Breitensee, 126, Hütteldorferstrasse, Vienne XIII.

2) Internat d'Hernals pour jeunes filles, 28, Kalvarienberggasse, Vienne VII.

- 3) Internat de jeunes filles, Boerhavegasse 15, Vienne III.
- 4) Internat de Traiskirchen, près Vienne.
- 5) Internat de Liebenau près Graz.
- 6) Internat (Akademie) de Wiener-Neustadt.

2) En 1920 : réunion des 3 « *Lehrerkammern* » ou chambres consultatives du corps enseignant (primaire et normal, secondaire et professionnel, universitaire). Elles acceptèrent les principes et le plan concernant l'organisation générale de l'enseignement. Des commissions permanentes pour représenter le corps enseignant auprès des organes officiels furent constituées. De même on institua des « *Hospizienklassen* » pour permettre aux maîtres, non encore familiarisés avec les méthodes nouvelles, d'assister à leur mise en oeuvre dans l'enseignement. Il y eut 375 de ces classes, dont 169 à Vienne, qui furent visitées par 4.571 instituteurs. A l'école primaire on introduisit l'Ecole Active et on essaya les nouveaux programmes.

3) En 1921 fut mise à l'essai, à titre facultatif, la réforme des écoles moyennes (*Allgemeine Mittelschule*). Elle établit un programme commun jusqu'à l'âge de 12 ans, voire même 14 ans. Pour tenir compte de la diversité des aptitudes, chaque école moyenne était composée de deux séries de classes (dont l'une était destinée aux élèves faibles, auxquels on appliquait un « programme minimum », et dont l'autre avait un « programme de développement »). Un des principaux caractères des écoles moyennes fut le « conseil scolaire » (7). Malgré les difficultés qui surgirent, 73 des écoles moyennes de Vienne en avaient, en 1925, avec des bibliothèques administrées par les élèves. Ceux-ci organisèrent des fêtes scolaires, des groupements pour le travail en commun, des leçons supplémentaires gratuites pour les élèves en retard, etc...

4) En mars 1922 fut constitué à Vienne le *Stadtschulrat*. Ce conseil scolaire, composé de 109 membres dont 18 élus par le corps enseignant et 60 par les conseils de la ville (élus eux-mêmes par la population), prenait en main l'administration générale de l'Instruction publique dans la capitale. Au printemps de la même année fut publié un projet officiel sur l'institution d'écoles secondaires de culture générale ; enfin, au mois d'août, consécration officielle des conseils de parents pour gagner les familles à l'oeuvre éducatrice de leurs

(7) Dès le 3 mars 1919, un décret du Ministère de l'Instruction Publique d'Autriche soulignait l'importance de ces conseils, et, sans les rendre obligatoires, établissait en quelque sorte leur charte. Trois degrés étaient prévus : conseil de l'école, conseil de la ville ou de la région, conseil central représentant les conseils scolaires auprès des autorités. Les maîtres devaient collaborer avec les élèves dans ces divers organes.

enfants à l'école (augmentation du matériel scolaire, excursions, etc...).

5) Dès lors, les décrets concernant l'éducation et les réformes se succédaient progressivement.

a) *en 1923*. Règlement du statut des écoles secondaires (*Oberschulen*).

b) *Octobre 1924*. Le ministère instituait une consultation générale du corps enseignant sur tous les points du programme primaire expérimenté depuis 1920. (Dans tout le pays, la majorité des maîtres donnait son adhésion pleine et définitive au nouveau programme).

c) *Janvier 1925*. L'introduction du « *self-government* » dans les écoles secondaires de Vienne.

d) *en 1925*. Institution des cours universitaires de deux ans pour les futurs maîtres primaires de la ville de Vienne à l'Institut pédagogique de cette ville.

e) *le 30 juillet 1926*. Adoption du programme définitif des écoles primaires (6 à 10 ou 11 ans).

f) *en 1926-1927*. Application du nouveau programme de l'école moyenne (10-14 ans) dans 144 classes inférieures de « *Gymnases* » ou d'« *Ecoles secondaires réales* » de la ville de Vienne, etc...

Parallèlement à ces différentes étapes de la réforme scolaire autrichienne, se faisait la formation universitaire des maîtres. Pour se préparer au travail commun, les instituteurs, professeurs de l'enseignement secondaire et professeurs d'universités, ont créé des syndicats ou chambres (*Lehrerkammern*) où chacune de ces catégories était représentée. Des cours de vacances étaient organisés chaque année pour les maîtres désireux de prendre contact avec les idées nouvelles, en même temps que paraissaient une série de publications didactiques (*Lehrerbücherei*) et deux revues mensuelles. En janvier 1923 fut fondé un Institut pédagogique, à Vienne, sous la direction du professeur Bühler. On cherchait également à intéresser les maîtres à la pédagogie expérimentale, à les aider pour qu'ils observent leurs élèves et adaptent leurs méthodes aux conditions psychologiques observées. Beaucoup de maîtres faisaient eux-mêmes des recherches dans des « *Versuchsklassen* » ou classes expérimentales. (L'ouvrage de Steiskal reproduit les travaux entrepris en 1920-21 par une quinzaine de maîtres). Depuis 1924 et jusqu'en 1928, l'effort des classes expérimentales (au nombre de 377) était concentré autour d'un problème unique : « Par quelles mesures peut-on transformer une classe en une communauté de vie et de travail ? »

En ce qui concerne l'éducation des anormaux, des délinquants et arriérés, Vienne vient en première place pour l'ins-

titution de services sociaux, de consultations médico-pédagogiques, de centres d'observation, d'établissements de rééducation et d'apprentissage. L'enfant suspect de troubles psychiques relève d'une organisation centrale, le *Jugendamt*, qui a plein pouvoir pour le retirer de son milieu et le soigner. Tout ce qui concerne la santé physique, intellectuelle et morale de l'enfant et de l'adolescent dépend de l'Office central de la Jeunesse (*Zentral-Jugendamt*). A cet office sont subordonnés des bureaux d'arrondissement qui ont chacun leurs consultations médico-pédagogiques (*Erziehungsberatungsstelle*). Des assistants et des assistantes sociales font des enquêtes à domicile, amènent l'enfant à la consultation et sont chargés de son placement. Dans l'organisation des écoles pour enfants normaux, on a prévu deux sortes de cours par classe, selon que les élèves sont bien ou mal doués. Quand l'enfant est incapable de suivre le cours des élèves peu doués, il est envoyé dans une école de perfectionnement (*Hilfsschule*). D'autres classes ou établissements spéciaux sont réservés aux enfants muets, sourds, aveugles, mutilés, etc... Pour les élèves normaux, qui, pour cause de maladie ou pour toute autre raison, n'ont pu fréquenter régulièrement l'école, un enseignement supplémentaire est organisé de façon à leur permettre la suite normale des études. Il existe également des foyers d'accueil pour la jeunesse (*Tagesheimstätten*), qui reçoivent l'enfant à la sortie des cours lorsque les parents travaillent au dehors et ne peuvent s'en occuper (l'enfant leur est rendu le soir). Pour les délinquants, il y a le tribunal de la jeunesse (*Jugendgericht*). Le jeune délinquant, après un examen médico-pédagogique, passe devant le juge qui décide de son placement. Ces réformes sont aidées par de nombreuses revues et collections pédagogiques qui diffusent les idées nouvelles parmi les éducateurs (8).

Signalons enfin la méthode Cizek, qui a été adoptée dans presque toutes les écoles publiques : elle développe chez l'enfant l'observation, la mémoire, l'imagination et le goût, et transforme surtout l'enseignement du dessin. Cizek pense que, jusqu'à l'âge de 12 ans environ, les enfants sensibles ont le même génie d'expression picturale que les grands peintres : il faut leur laisser toute liberté d'exprimer leur âme

(8) V. Fadrus et K. Linke dirigeaient la revue « *Schulreform* ». Autres revues : 1) *Die Quelle*, fondée en 1850, mise au niveau de la civilisation nouvelle. 2) *Die Freunde*, publiée par le Dr. Richard Weiss ; cette revue servait de porte-parole à la Gesellschaft für Neue Erziehung. Cf. également les diverses collections d'ouvrages : *Lehrerbücherei* (60 volumes parus), édités d'abord au Ministère de l'Instruction publique, et depuis 1924, par le Conseil scolaire de Vienne. (Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien). *Schulreform-Bücherei*, éditée par Fadrus et Linke (Verlag A. Haase, Wien). *Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie*, édités par Ch. Bühler et V. Fadrus (Deutscher Verlag für Jugend und Volk).

enfantine par le dessin. Voici comment le professeur Cizek conçoit sa méthode.

«Les enfants se disciplinent eux-mêmes. La liberté suscite l'obligation. La joie de travailler et de créer provoque une discipline qui a une source intérieure. Sans doute la classe retentit-elle parfois comme une usine; pourtant on y crée, et on y crée réellement. L'art constitue une unité infrangible, indissoluble; les différentes branches de l'art ne sont que des modes d'expression différents. La culture de la musique dans la classe d'art contribue aussi à détourner les élèves de la musique laide et de mauvais aloi . . .

Les enfants choisissent eux-mêmes ce qu'ils feront à la maison; ils le choisissent avec joie, et cette joie fait la joie de leur maître. Je ne blâme jamais; je ne loue jamais; je ne fais qu'exprimer ma joie. Les enfants écrivent des journaux personnels d'une haute valeur poétique et artistique, ils les écrivent par pure joie, avec bonheur, sous le rayon de soleil que constitue pour eux le travail collectif de la classe. Cette joie reste pour eux un stimulant pour la vie entière. Ils continuent à aimer, à se réaliser eux-mêmes. De même que le Titien, Beethoven, etc. . . ne se sont réalisés que par le moyen de leur oeuvre, de même les enfants ne cessent de se réaliser par le moyen de leur travail créateur. La classe d'art n'a d'autre prétention que d'être un asile pour les enfants doués qui n'arrivent pas à vivre leur vie à l'école habituelle et qui ne peuvent s'y trouver eux-mêmes. La puissance créatrice esthétique doit être éveillée et cultivée sans égard à la vocation future. Quelle que soit la vocation choisie, les éléments d'art que l'on aura acquis rendront le travail fécond. Faire intervenir l'artère de l'art dans le grand courant sanguin de l'existence, c'est conférer une signification nouvelle à la vie tout entière de l'humanité» (9).

Ces réalisations, limitées presque exclusivement à Vienne, dirigées et inspirées par les mêmes hommes, Gloeckel, Dengler, furent aidées par les différents mouvements de jeunesse, tels que les « *Amis de l'Enfance* », socialistes qui fondèrent les « républiques d'enfants », ou même d'autres mouvements de caractère confessionnel, comme la « *Frohe Kindheit* » de Vienne. Depuis l'avènement du nouveau régime politique établi par le chancelier Dollfuss, elles sont en pleine transformation, et l'école prend de plus en plus une orientation nouvelle, religieuse et nationale.

VIII. — LA RENOVATION PEDAGOGIQUE DANS LES PAYS DE L'EUROPE CENTRALE.

Les pays de l'Europe centrale, comme la Pologne, la Grèce, la Hongrie, ont été, soit nouvellement créés, soit profondément transformés par les divers traités de paix. On

(9) Cizek: *Créations d'art spontanées chez l'enfant*. Pour l'Ere Nouvelle, octobre 1923. Les écoles nouvelles de Letchworth, près de Frensham, en Angleterre, sous l'habile direction de M. Fleming-Williams, ont suivi la voie indiquée par O. Cizek et ont obtenu des résultats tout à fait surprenants.

comprend leurs efforts pour trouver une nouvelle formule d'éducation dans laquelle les principes de l'Ecole Active prennent une large place.

1) *En Pologne* (1), un grand développement est donné aux Ecoles Maternelles. « Enseignons aux enfants comment on vit, avant de leur apprendre la lecture », dit A. Cieszkowski dans son livre « Les Ecoles Maternelles dans les villages ». Après la restauration de la Pologne, grâce à la Société de l'éducation infantine, fondée en 1903, en collaboration étroite avec le Ministère des Cultes et de l'Instruction publique, des progrès rapides furent réalisés :

En 1921 : 631 écoles maternelles.

En 1927 : 1181 écoles maternelles avec 66.608 élèves.

En 1928 : 1430 écoles maternelles avec 85.912 élèves.

Ces écoles comportent en général deux divisions, la première pour les enfants de 4 à 5 ans, la deuxième pour ceux de 5 à 7 ans. La plupart sont créées d'après le modèle des écoles montessoriennes disposent de tout un ensemble d'instruments servant au développement des sens de l'enfant et de son adresse physique (travaux manuels, gymnastique, jeux).

Un centre important d'investigations psychologiques est l'Institut Pédagogique de Katowice (Silésie), fondé en octobre 1928. Il organise des cours pour compléter la culture pédagogique des instituteurs, et travaille très activement à vulgariser les recherches psychologiques et pédagogiques qu'il poursuit. Il édite une revue trimestrielle d'un très haut niveau scientifique, « *Chowanna* », qui ouvre ses pages à des collaborateurs de tous les pays. En dehors de « *Chowanna* », il existe un nombre considérable de revues pédagogiques acquises aux idées d'Education Nouvelle, parmi lesquelles les plus importantes sont :

1) « *Kwartalnik Psychologiczny* », revue trimestrielle qui tient ses lecteurs au courant du mouvement psychologique mondial.

2) « *Polskie Archiwum Psychologii* », (fondatrice : Mme Joteyko), organe de l'Association des Instituteurs polonais de l'Ecole primaire.

3) « *Ruch Pedagogiczny* », éditée par les soins de l'Association des Instituteurs polonais de l'Ecole primaire.

4) « *Oswiata i Wychowawcze* », organe du Ministère de l'Instruction publique, revue de documentation sur l'activité

(1) Avant la guerre, il y avait en Pologne l'Ecole Nouvelle de Stara Wies, près Varsovie, fondée par le Dr Lutoslawski, 1906-1909.

des écoles, leur organisation et leur administration, en Pologne et à l'étranger.

En général, « deux principes fondamentaux dirigent et coordonnent harmonieusement l'action éducatrice de l'école polonaise, ceux de la communauté et de l'autonomie. La communauté est aujourd'hui l'idéal social pour l'école polonaise. Sous son influence, cette école désire développer et perfectionner autant que possible le fond social de l'élève et ses rapports avec autrui. L'autonomie est, pour cette école, l'idéal de l'individualité et de la personnalité. L'élève de l'école polonaise doit, avec le temps, arriver à se dicter à lui-même le but à atteindre. Ce principe vise à assurer le développement des forces individuelles du caractère, de la personnalité de l'enfant polonais. C'est ainsi que l'éducation sociale et l'éducation individuelle contribuent au développement des germes innés, sociaux et individuels de l'enfant. Ces germes, au cours des années, fusionnent dans son caractère en un ensemble, en une unité indivisible, de sorte que, complètement développés, ils font de lui un homme harmonieusement accompli ». (2)

II) *En Hongrie* : Au nombre des plus importantes réalisations de pédagogie nouvelle, nous signalerons :

1) Le Séminaire de Pédagogie, fondé par la ville de Budapest, muni d'un laboratoire de psychologie et dirigé par le psychologue Ceza Revesz, l'un des principaux collaborateurs de la revue de Mme Dr Montessori « *The Call of Education* ».

2) L'Ecole en Famille, à Budapest, dirigée par Mme Nemès, fondée en 1912.

3) L'Ecole Nouvelle, créée en 1915 et organisée par M. Laszlo Nagy, directeur de la Société de Pédotechnie; elle comprend huit classes primaires.

4) Les cours privés de rythmique Dalcroze, dirigés par Mme Valérie Dienes.

5) Quelques écoles maternelles s'inspirant des idées montessoriennes.

6) Les ateliers d'enfants dirigés par Mme Eve Julie Vajkai, écoles de travail fondées par le *Save the children Fund* ou *Union britannique de Secours aux Enfants*, pour empêcher les élèves sortis des six classes primaires d'entrer dans les usines.

III. *En Tchéco-Slovaquie*. Depuis la guerre, la pédagogie tchécoslovaque réclame la liberté pour l'enfant. Ainsi, pour les bambins de 6 à 8 ans, M. Ulehla bannit les plans d'études,

(2) Cf.: *Education*, 1931-1932, p. 607.

les horaires, les livres. On accorde une grande importance à l'éducation physique, devenue obligatoire, au travail spontané et créateur de l'élève, aux travaux manuels. La pédagogie tchécoslovaque s'efforce de susciter l'intérêt des instituteurs pour le bien-être de l'enfant. Malheureusement la situation matérielle du pays n'est pas favorable à des réformes bien profondes, rêvées par de nombreux novateurs. Parmi ceux-ci, il faut faire une place toute spéciale à l'expérience pédagogique de Frantisk Bakulé.

«Bakulé affirme que deux moyens sont plus efficaces que la force: l'amour et l'art. Personnellement, il est pour les enfants non pas un supérieur affable et bienveillant, mais un compagnon que l'âge, l'expérience, les connaissances mettent en mesure d'en savoir plus que chacun d'eux. L'amour? Bakulé consacre à ses élèves toutes ses pensées, tous ses actes, à l'école et hors de l'école. L'art? Comment le rendre accessible aux enfants? Bakulé n'admet pas un art spécial à l'usage des enfants. Il les traite en «grands». Il met ses livres à la disposition de ses écoliers. Avec lui, ils lisent les chefs-d'oeuvre de la littérature nouvelle. Au milieu d'eux, il vibre de joie sous l'impression de la beauté littéraire, il leur fait partager cette joie, il leur donne le désir de lire. Lorsqu'ils lisent à leur tour, il répond à leurs questions, il s'efforce de stimuler leur intelligence et d'approfondir leur sensibilité. Bakulé conduit aussi ses élèves en excursion, il leur apprend à lire «dans le livre de la vie et de la nature, plutôt que dans les manuels scolaires». Il les encourage à réfléchir, à se faire un jugement personnel, à exprimer librement leur opinion. L'initiation la plus curieuse est celle dont nos écoles n'ont guère souci: l'initiation à l'art plastique. En premier lieu, le maître apprend aux enfants à étudier l'expression du visage: d'après le contour des traits, la contraction des muscles, les enfants s'accoutument à discerner les sentiments, ils s'habituent ensuite à se représenter, les yeux fermés, les choses perçues; enfin ils cherchent à exprimer ce qu'ils ont vu. Bref, on s'efforce d'établir la collaboration de l'oeil et de la main. Les enfants ne s'arrêtent pas en si bonne voie. Ils s'enhardissent à exprimer ce qu'ils éprouvent, à faire oeuvre d'artiste créateur. L'admirable est que Bakulé ne sait ni dessiner, ni chanter, ni, en général, exercer les métiers où ses élèves excellent. N'est-ce pas là la meilleure preuve qu'il est dans la vraie voie?

Il est venu, avec ses choristes, aux réunions du Congrès international d'Education, à Heidelberg en 1925, et en 1927 à Locrarno. L'effet produit est considérable. Le passage suivant, emprunté à Melle Maucourant (*L'Ecole et la Vie*: 27 février 1928) permet de s'en rendre compte: «Au nombre de trente environ, garçons et filles, vêtus de costumes tchèques, viennent se ranger sur le théâtre en face du public. Leur démarche ou leur attitude trahit leurs infirmités, mais leur visage respire santé et gaieté. Leur maître bien-aimé se place devant eux, et leurs regards s'attachent aux siens avec une incomparable attention. Il lève la main, et le chant commence. Les paroles sont tchèques: mais il n'est pas besoin de les connaître. Tous les sentiments qu'expriment ces choeurs populaires se peignent sur les physionomies mobiles des jeunes chanteurs et chanteuses; leurs voix mélodieuses expriment toutes les nuances des émotions humaines. La poésie de leur pays est en eux: la mélancolie, l'allé-

gresse, la douceur caressante, la colère soudaine, la ferveur religieuse, l'élan patriotique, la nostalgie des hivers, l'exubérante joie du printemps. Ils chantent comme les oiseaux dans les forêts, ils soupirent comme le vent dans les plaines, fidèles au rythme que leur indique la main du maître. Quelquefois, deux enfants agiles dansent à la mode tchèque ou slovaque pendant que les autres chantent l'air de la danse, transmis de génération en génération parmi les montagnards. Le choeur exécute aussi des chansons populaires d'Allemagne, d'Angleterre, de France, toujours avec un sentiment musical raffiné. On applaudit ce choeur d'artistes ingénus.» (3)

IV. *En Yougoslavie*. Il faut mentionner l'activité de M. Vidovitch. « Le premier principe que M. Vidovitch introduit dans son travail et qui représente une importance pédagogique primordiale est : il faut aimer et estimer l'être humain quel qu'il soit, jusque dans le plus humble des ouvriers. Tous ceux qui fréquentent son école doivent se sentir égaux, car il n'y a pas de différences entre les hommes. L'estime ne doit dépendre ni de la situation sociale, ni du prestige de l'argent, ni de l'intelligence innée de l'individu, mais du degré de ses aptitudes morales. A ceci s'ajoute un second principe : même dans le cœur du criminel, on trouve des points sensibles, de l'amour pour l'humanité et des énergies insoupçonnées pour des œuvres de fraternité. Notre tâche est de les découvrir, de les cultiver, de les fortifier... Tandis que les cours représentent le côté pratique de l'oeuvre de Vidovitch, le but profond en est la culture de l'esprit, la maîtrise des forces morales et la recherche des valeurs spirituelles ou éthiques. C'est pourquoi nous trouvons comme première directive de son école la culture et l'éducation de la volonté morale. Cette éducation morale se fait au moyen de conversations, de réflexions et d'échanges pendant l'enseignement. La volonté morale doit diriger la vie et le travail tout entier. Il faut des hommes qui s'instruisent pour leur propre bien comme pour celui de la communauté. Des luttes violentes s'annoncent pour réagir contre les erreurs individuelles ou sociales. La vie sobre s'impose, car chaque atome d'énergie doit être réservé au perfectionnement de l'être moral. On retrouve à l'Ecole populaire de M. Vidovitch les mêmes principes que professent les écoles nouvelles du reste de l'Europe. L'élève doit conquérir son indépendance par son travail personnel. Les valeurs éthiques, sociales et démocratiques prennent alors toute leur signification... Mais M. Vidovitch ne réserve pas son activité à sa seule école; le pays tout entier est son école. Dans sa revue « *Urgatelj* » (L'éducateur) et avec l'aide de nombreux collaborateurs, il expose les principes directeurs de son mouvement social, scientifique et éthique. Il a fondé des écoles en plusieurs endroits » (4).

(3) Cf.: M. Hénon: art. cit. Education 1927-28, p. 594 ss.

(4) Cité par Ad. Ferrière: Pour l'Ere Nouvelle, 1930.

V. *En Grèce*. Il y a quelques établissements où pénètrent les méthodes modernes, en particulier :

1) L'Ecole normale de l'Enseignement primaire : « Maraslim », où l'on a introduit depuis deux ans le système de l'*Arbeitsschule*.

2) L'Ecole N° 8 de l'enseignement secondaire (gymnase) à Athènes, où le *self-government* est appliqué sous la direction de M. Pantelakis.

3) L'Institut de pédagogie d'Athènes pour l'enseignement de la psychologie au corps enseignant, fondé par M. Sakellariou et le Dr Lampadarios.

VI. *En Turquie*. Dans son effort de redressement, la Turquie de Mustapha Kemal s'est préoccupée particulièrement du problème de l'éducation. Elle a introduit dans la plupart de ses écoles la coéducation, les programmes par centres d'intérêts et les méthodes actives.

IX. — LES METHODES ACTIVES DANS L'ECOLE RUSSE.

Il est difficile de donner des indications précises et exactes sur la situation scolaire dans un pays comme la Russie qui est encore en pleine « révolution » sociale et économique. Avant la guerre, il y avait déjà quelques essais d'Education Nouvelle (1), dont le plus important est celui de la colonie de M. Chatzky, colonie d'été, près de Moscou, puis, dès 1911, colonie permanente dans la propriété de Mme M. K. Morosoff dans le gouvernement de Kalonga. Mlle Kiritschko en donne la description suivante :

« L'idée fondamentale de l'école est que la discipline est confiée aux enfants eux-mêmes; c'est à eux à y maintenir l'ordre, et le sérieux dans les leçons provient de l'intérêt intense qu'ils y apportent. Les enfants font la critique de chaque objet produit par l'un d'eux, et le résultat de cette critique est que chacun apprend à voir clair, à estimer les capacités de ses camarades et à être indulgent pour les moins capables. L'intérêt général qu'ils apportent à leur travail rend leur caractère à la fois exigeant dans le sens de la perfection, solidaire et indépendant. Ceux qui ont commis une offense à l'égard de l'école sont jugés par leurs camarades, et ils ont à se soumettre à leur décision. De cette façon, le maître est relevé de ses fonctions de gendarme; non seulement il n'a pas à maintenir la discipline, mais il a plutôt à défendre les accusés contre l'excès de sévérité des sentences portées par leurs camarades. Il en résulte, entre maîtres et élèves, des relations extrêmement amicales, et les en-

(1) Il existait même une revue : « *L'Education libre* » (Moscou) qui avait pour but de contribuer à la réforme de l'école en Russie dans le sens de l'école active.

fants aiment leur école. Cela suffit à nous prouver que nous sommes sur la bonne voie». (2)

M. Chatzky nous a d'ailleurs lui-même confié son idéal pédagogique : « Une chose est claire à nos yeux, dit-il; il y a encore beaucoup de travail à accomplir avant que la colonie en elle-même exerce une réelle puissance d'attraction sur les enfants. Pour y parvenir, il nous reste à accomplir un grand effort. Cet effort consistera à observer et à connaître mieux la vie des enfants, leur travail spontané, leur art, leur science, leur vie sociale. Alors seulement il pourra être question, dans la colonie, de « vie intégrale ». Le premier pas à faire est de simplifier la vie. Rendre plus profond le sens du devoir et rendre l'exécution du devoir plus simple, voilà les deux tâches primordiales de la colonie. C'est pourquoi nous nous sommes efforcé de faire de la colonie une association composée non pas seulement d'enfants, mais d'enfants et d'adultes. Les directeurs sont membres de la colonie au même titre que les enfants, avec cette seule différence qu'ils règlent l'ensemble de la vie, quoique par des voies et des moyens invisibles. Afin que l'organisme social ne perde pas sa puissance vitale et que le travail ne dégénère pas en une activité machinale, il faut faire appel à l'énergie créatrice des enfants. Nous sommes fermement convaincu que chez chaque individu, petit ou grand, sont cachés les premiers germes d'une énergie créatrice ; il s'agit seulement de faire en sorte qu'il soit placé dans un milieu tel que ces prédispositions se manifestent à la lumière du jour. C'est à quoi nous avons visé dans l'activité dont il est question ci-dessus » (3).

Il semble que les principes de l'Éducation Nouvelle aient inspiré d'assez près les premiers organisateurs de l'école russe au lendemain de la chute du tsarisme. Léon Sobolef écrit : « Il est bien vrai que notre pédagogie a tiré tout le profit qu'elle a pu de l'expérience de l'école des autres pays, mais elle n'en garde pas moins son caractère original. Notre école active diffère de l'école active de Decroly, de Ferrière, etc... d'abord en ce qu'elle proclame hautement qu'elle est une école de lutte pour le communisme, et ensuite, en ce que c'est l'école publique de l'immense Union soviétique » (4).

En effet, la pédagogie bolcheviste n'est qu'une adaptation de la doctrine marxiste et léniniste à l'éducation de la jeunesse.

«En ce qui concerne l'éducation des enfants, les programmes officiels de l'U. R. S. S. posent nettement la question, dès les premières pages, sur le terrain politique et social. Ils se réclament de toute l'histoire de la Pédagogie, pour affirmer que l'école

(2) Cf.: Revue Minerva, Ostende, 1910, p. 55.

(3) Cf.: Ad. Ferrière: *L'autonomie des Écoliers*, p. 93.

(4) Cf.: L'Internationale de l'Enseignement, mai-juillet 1925.

n'a jamais été apolitique. Ses buts et ses problèmes, ses programmes et ses méthodes ont été toujours déterminés par les intérêts de la classe au pouvoir . . . «L'école, disait déjà Lénine, a été complètement transformée en une arme de domination bourgeoise.» Mais si l'on pose de tels principes, c'est qu'on entend bien les utiliser au profit de la révolution; une fois admis, en effet, que l'école est la chose de l'Etat, et que l'enseignement doit être un instrument docile entre ses mains, les dirigeants se font un devoir de s'approprier cet «outil de merveilleux service», qui leur donne barre sur l'âme enfantine. L'école soviétique est, beaucoup plus que toute autre, au service de la société, c'est-à-dire de la classe prolétarienne. C'est pour lui-même que le prolétariat veut désormais former, dès le jeune âge, «des valets serviables et des ouvriers intelligents». C'est ainsi qu'il ne reste plus, aux yeux des maîtres soviétiques, à la place des enfants réels et vivants, que d'abstraits serviteurs possibles de la Révolution. Qui refusera le service, sera brisé comme un mauvais outil.» (5)

Visant à faire de l'enfant un communiste conscient, les théoriciens communistes ont recherché tout ce qui pouvait être bon dans la pédagogie nouvelle, c'est-à-dire ce qu'ils espéraient pouvoir utiliser au profit de leur idéal : ainsi s'expliquent deux caractères essentiels de la pédagogie russe.

1) *La substitution du travail collectif au travail individuel.* « L'enfant, à tout moment, doit se sentir partie d'un tout qui le dépasse et dans l'harmonie duquel il doit vivre, agir, travailler. Rien n'est capable de lui donner ce «sens» comme le fait d'effectuer constamment en «équipe», en «brigade», son devoir scolaire... Par travail collectif du groupe, nous comprenons en premier lieu : tâche collective du groupe considéré comme constituant une unité. Cette tâche peut être démembrée, partagée en plusieurs sous-groupes, chaque sous-groupe fait alors son travail, mais se rend compte que c'est une partie du travail commun. Ce travail mérite plus le nom de labeur collectif que le travail de front où chaque élève fait la même chose, mais où il est responsable à titre individuel, comme une personnalité indépendante. En deuxième lieu, l'unification du travail des différents sous-groupes est assurée par la revision en commun; la totalisation du travail révèle aux enfants le sens de la division du travail... Enfin, nous entendons par travail collectif la responsabilité collective du travail... Si nous avons affaire à une vraie collectivité d'enfants organisée sur la base de leurs intérêts vitaux, on peut parler de responsabilité collective, c'est-à-dire de responsabilité de toute la collectivité pour chacun de ses membres et de chacun de ses membres pour tous. « Malgré les violentes critiques du camarade Pistrack, on a introduit la « méthode de laboratoire, dite de Dalton. Combiné avec la mé-

(5) Cf.: H. Bouchet: *L'Individualisation de l'Enseignement*, p. 62.

thode du travail collectif, ce procédé est communément appelé en Russie soviétique méthode de brigade-laboratoire » (6).

2) *L'introduction de l'auto-organisation des élèves à l'école.* « Sous la direction discrète et comme effacée du maître, la collectivité enfantine s'organise de façon autonome. Elle a ses chefs et, dans les divers domaines de la vie scolaire, ses délégués, ses représentants, ses chargés d'affaires, ses responsables. L'exécution des travaux ménagers, le contrôle de l'état sanitaire, l'organisation de l'alimentation et des séances de lectures, les expositions, les fêtes, les rédactions du journal mural, la fondation et la marche des clubs, tout cela relève de l'initiative et de la spontanéité des enfants. Ceux-ci peuvent même être entraînés à administrer l'école financièrement », à assurer la fourniture du matériel scolaire, et à organiser le travail en classe, au laboratoire, à l'atelier. « Les enfants doivent participer au Conseil Scolaire pour prendre part au travail organique de l'administration à l'école, pour intervenir dans tous les problèmes pédagogiques » (7). « Les sanctions elles-mêmes doivent être dictées par l'assemblée générale des élèves. Car « nous avons définitivement renoncé, dit Pistrak, à la punition en tant que telle, c'est-à-dire au châtiment infligé pour un délit commis. Le système des punitions appliquées par l'éducateur peut être considéré comme irrévocablement enterré » (8).

Quant aux réalisations pratiques, nous nous contenterons de citer les principales :

1) Les nouvelles écoles Lounatcharsky à Moscou avec leur « enseignement concentrique ». Dans ces écoles, divisées en trois degrés, les grands centres d'intérêts sont : dans le premier degré, la maison (séjour des enfants à la campagne, étude de la nature, des champs, des bois, d'une ferme avec ses animaux) ; dans le deuxième degré, la ville (étude des produits, historique de la ville, etc..., étude détaillée de la campagne avec botanique, zoologie, géologie, commencement de l'étude du système coopératif) ; au troisième degré : rapports de la ville et de la campagne (échange de produits cultivés ou extraits du sol, géographie humaine, cosmographie et astronomie). Il n'y a ni devoirs ni leçons, mais les élèves doivent noter chaque jour ce qu'ils ont retenu de l'enseignement donné.

2) L'école pour garçons bien doués à Sloutzk près Leningrad, qui ne reçoit que des garçons de l'âge scolaire (10-18

(6) F. Dévaud : *La pédagogie bolcheviste*. La Vie Intellectuelle : 25 oct. 1932.

(7) E. Dévaud : art. cit.

(8) Cf. : Pistrak : cité dans E. Dévaud, art. cit.

ans) bien doués pour la peinture. Une discipline parfaite y règne, basée exclusivement sur le *self-government*.

3) L'éducation préscolaire et périscolaire.

«Il y avait, en 1927-28, dans les Républiques Sociales Fédératives des Soviets de Russie (R. S. F. S. R.), 64.700 petiots dans les jardins d'enfants permanents, installés dans des maisons ouvertes toute l'année, et 160.000 dans les jardins saisonniers — préau couvert et terrain de jeu — fréquentés pendant les mois d'été seulement. Le Plan prévoyait, pour 1932-33, 400.000 enfants dans les jardins permanents et un million dans les jardins d'été pour les R. S. F. S. R. De fait, pour l'Union, les jardins permanents abritaient 107.000 bambins en 1927-28, 217.000 en 1932-33, soit une augmentation de 102,8%. Ce chiffre ne représentait cependant que le 0,6% en 1927-28 et le 1,2% en 1932-33 de la population enfantine de trois à huit ans dans l'Union entière, d'après S. Hessen. D'après Voks, les jardins permanents auraient été fréquentés par un million de petiots en 1932, et les jardins saisonniers par quatre millions. Il y en aurait six millions en tout en 1933, soit 1/5 environ de ceux qui seraient en âge d'en être les hôtes . . . On multiplie les «jardinières» (85.000 ont été préparées en 1932) et les jardins, on transforme les jardins saisonniers en jardins permanents, et l'on compte bien «posséder à la fin du deuxième Plan quinquennal toutes les conditions nécessaires permettant d'englober tous les enfants de trois à sept ans dans le réseau des institutions préscolaires, réalisant, pour la première fois au monde, l'éducation préscolaire publique, étendue à toute la population enfantine» . . .

L'éducation préscolaire est devenue, de même que les restaurants publics et les crèches, une mesure de la plus grande portée politique. Cette éducation s'appuie sur la participation directe et active des masses laborieuses. Le réseau des établissements préscolaires atteint même les coins les plus reculés du pays; pas un village qui ne possède son jardin d'enfants, et l'éducation préscolaire acquiert une large popularité parmi les ouvriers et les Kolkhosiennes. . . . Le «système d'éducation préscolaire» n'a pas été créé au bénéfice de la famille ni de la personne individuelle, mais au bénéfice de la collectivité travailleuse et productrice; il devient «une pépinière communiste dirigeant la nouvelle génération dans une voie nouvelle», celle de l'Etat et de l'humanité, dans la poursuite du bonheur collectif par le travail productif. Le point essentiel, nous déclare la directrice de la maison d'enfants «Clara Zetkin» à Moscou, Mme Clara Brachmann, «le point essentiel est de développer chez l'enfant la discipline du travail collectif et le sens des responsabilités envers la collectivité».

La maison Clara Zetkin hospitalise (1930) 25 internes et reçoit dans la journée 45 externes. En quoi ce home se distingue-t-il des écoles enfantines de nos pays occidentaux? En ce que les occupations, qui sont plutôt des travaux à forme ludique que des jeux, orientent garçonnets et fillettes vers «la collaboration, l'interdépendance et la responsabilité» dans l'exécution d'une besogne commune: 1° les enfants sont divisés en groupes, non d'après leur âge, mais

d'après leur goût et leur libre choix. Il y a donc dans chaque groupe des bambins de 4 à 8 ans; 2^o il y a quatre groupes: le groupe ménager (blanchissage, repassage, cuisine, service de la salle à manger, soin des animaux, achats), le groupe créateur industriel (dessin, menuiserie, couture, modelage, etc. . .), le groupe des jeux (chants, théâtre, récréations diverses, etc. . .), le groupe scolaire (lecture, écriture, calcul, observations d'histoire naturelle, etc. . .); 3^o chaque groupe a sa chambre spéciale, avec un mobilier approprié à sa destination qui en fait un milieu plaisant, adapté à la psychologie enfantine; 4^o chaque groupe offre à chaque âge des occupations qui lui conviennent; 5^o chaque groupe, y compris celui des jeux, est chargé d'un «service social» conforme à son caractère; 6^o les occupations sont établies selon un plan dressé d'avance par la collectivité des adultes et des enfants; chaque groupe en exécute la partie qui lui est assignée, sous l'impulsion de sa directrice, en solidarité étroite avec l'ensemble . . .

Les écoliers dans leurs écoles, les pionniers dans leurs camps, les habitués juvéniles des clubs organisent, est-il besoin de le dire, de nombreuses séances de cinéma, de radio; ils s'associent en cercles littéraires, dramatiques et surtout musicaux. Beaucoup fabriquent eux-mêmes leurs instruments avec du matériel de fortune, xylophones, métallophones, flûtes, mandolines, balalaïkas et autres.

Les cercles musicaux accomplissent un grand travail d'éducation musicale des enfants, de diffusion de nouvelles chansons parmi les enfants et la population adulte, de propagande de la musique et d'utilisation de la musique dans la lutte pour les études, le travail de choc. La forme de travail artistique de masse la plus répandue parmi les enfants est le cercle dramatique. Le «journal vivant», la brigade d'agitation, le cercle dramatique luttent pour une discipline consciente, pour le repos culturellement organisé des enfants, pour qu'ils acquièrent une quantité de connaissances; ils s'attaquent de même, dans le journal mural, aux défauts du travail de l'école . .

La plus originale des initiatives périscolaires de la pédagogie communiste . . . paraît être l'atelier où l'enfant s'initie à la technique en s'amusant. On sait combien le garçon aime bricoler, avec quel entrain il façonne du bois, courbe du fer, construit et fabrique, combien il est heureux de voir une automobile, un avion, un moteur sortir par l'industrie de ses mains, et qui marchent. Les éducateurs ont su tirer parti de cet instinct. Ils ont ouvert des ateliers pourvus d'outils, de machines, de matières premières. Les écoliers y peuvent venir, pendant les heures de loisir, et manifester à leur aise. Des techniciens y restent à demeure et se mettent à leur disposition . . . On vient de leur (aux élèves) ouvrir des cabinets de physique, des laboratoires; ils peuvent y faire des expériences, y charger leurs appareils de sources d'énergie physique ou chimique, capables d'actionner les machines qu'ils ont fabriquées». (9)

(9) E. Dévaud: Education 1934, *L'Education préscolaire et périscolaire en Russie soviétique*. Cf.: *L'Ecole et l'Enfant en Russie soviétique*, par J. C. Ceton, trad. du néerlandais par Berthe Kestemont, illustré de 8 photos (Bruxelles, Les Ed. Socialistes, 57-59, rue des Alexiens, 1923). *L'Instruction publique en Russie soviétique*, par le Pr. S. Hessen, Extrait du Monde slave (janvier-mars 1927), Prague, 1927. *Un mois avec les enfants russes*, par C. Freinet, Bois gravés de E. Lagier-Bruno (Ed. des Humbles, Paris, 1927) et le numéro d'avril 1932 de l'Internationale de l'Enseignement.

La plupart de ces essais et réformes pédagogiques ont été faits avant le plan quinquennal. De nos jours, l'idéologie marxiste est de plus en plus cultivée à l'école, de sorte qu'un seul type d'enfant a droit de cité en Russie : le jeune militant marxiste. « Nous formons des militants de la classe prolétarienne de la société communiste... Notre école est internationaliste, elle travaille pour l'avenir, pour l'avènement du communisme... (L'écolier) est internationaliste : il soutient les enfants des prolétaires qui luttent contre le capitalisme. » Pour cela, il doit connaître la lutte des classes..., la vie politique actuelle. On lui apprend à changer la face du monde : Tout se subordonne donc au *novus ordo* qu'il s'agit d'instaurer... Par ailleurs, la militarisation des écoles, sous l'impulsion de M. Boubnof, se poursuit activement. « Deux heures par jour seront consacrées à des exercices et à des études théoriques militaires, le programme étant de faire de chaque écolier un excellent combattant pour le prolétariat. » Les livres organisations de la jeunesse russe sont interdites. La censure sévit sur les livres d'inspiration libérale. Même les groupements d'écrivains sont soumis au contrôle du pouvoir central qui s'efforce actuellement de les unifier dans une seule organisation d'inspiration communiste. Enfin, l'attitude envers les méthodes nouvelles d'éducation est souvent inspirée par la même idéologie ; témoin, l'hostilité envers le plan Dalton, considéré comme trop individualiste » (10).

(10) H. Bouchet : *L'Individualisation de l'Enseignement*, p. 64-66.

Passant en revue les divers aspects de l'Education Nouvelle dans les principaux pays de l'Amérique et de l'Europe, nous n'avons cité ni le Portugal, ni l'Espagne. Au Portugal, il y a plusieurs écoles nouvelles : 1) Collegio de Boavista de Porto, créé en 1867, transformé entièrement en 1905 par son directeur M. Joao Diogo. 2) L'Ecole Nouvelle, inspirée de l'Ecole des Roches, ouverte en octobre 1928, près de Lisbonne. 3) El Bairo Escolar de Estoril : internat pour garçons et externat pour les deux sexes. En Espagne existaient avant 1935 deux groupes d'Education Nouvelle, l'un à Barcelone, présidé par Mme Marie Sola de Sellares, l'autre à Madrid, sous la direction de M. Domingo Barnés, secrétaire du Musée pédagogique national.

Deux autres mouvements pédagogiques, apparentés à l'Education Nouvelle, et qui ont pris une extension mondiale, mériteraient une étude approfondie. Ce sont : 1) Les Ecoles Plein Air, les classes-promenades et les Auberges pour Jeunes, qui veulent favoriser le développement de toutes les fonctions vitales de l'enfant et lui assurer les meilleures conditions de vie. 2) Les essais de Collaboration entre l'Ecole et la Famille (Association de Parents d'Elèves, Conseils de Parents, etc.).

Conclusion

Par ses origines philosophiques, son évolution historique et son expansion mondiale, le mouvement de l'Education Nouvelle témoigne d'une extrême variété. Inspiré par la pensée de J.-J. Rousseau et par les divers courants (pragmatiste, bergsonien, volontariste) de la philosophie moderne, il cherche à réagir contre certains défauts de notre système éducatif et nous apporte des méthodes pédagogiques, certes nombreuses, mais souvent très différentes. Malgré leur diversité, ces méthodes présentent pourtant un fond commun d'idées qui autorisent, à la fin de cette étude, quelques appréciations générales.

Envisagées au point de vue de leur adaptation à la psychologie de l'enfant, de leur lutte contre le verbalisme et l'école livresque, de leurs efforts pour développer dans l'élève ses qualités naturelles, l'esprit d'initiative et le sens social, les méthodes nouvelles méritent certainement l'estime et l'admiration générales. Cependant, leur prétention de se fonder uniquement sur la psychologie scientifique de l'enfant nous semble quelque peu illusoire. Certes, la psychologie est une assise fondamentale pour la pédagogie, et l'éducateur doit s'adapter à la psychologie enfantine et lui adapter toute l'organisation scolaire. Mais n'oublions pas que l'enfant n'est pas seulement un objet d'expérience ; il est un être vivant qu'il faut transférer en personnalité, une synthèse et une unité intérieure, qui vit par lui-même et pour lui-même, et qui, en tant que tel, ne peut entrer directement dans l'expérience de quelqu'un. L'attitude du savant devant un fait de

la nature, c'est l'attitude d'un sujet devant un objet, alors que celle du pédagogue devant l'enfant, c'est celle d'un sujet en face d'un autre sujet. La psychologie et ses lois sont, à bien des égards, impuissantes à résoudre seules le problème de l'éducation. Les procédés pédagogiques ne suffisent pas, car, pour éduquer, il faut quelque chose qui nous dépasse, un idéal supérieur et une foi qui donnent un sens à la vie de l'enfant et à celle de l'éducateur.

Le mérite des pédagogues de l'Education Nouvelle est d'avoir attiré notre attention sur la réforme de nos programmes et de notre organisation scolaire. Mais, fascinés par les progrès de la technique, ne relèguent-ils pas trop au second plan le problème des fins de l'éducation ? Ne font-ils pas du problème éducatif un simple problème de méthode ? Ces pédagogues modernes écrivent et parlent comme si les enfants pouvaient être élevés sans qu'il soit besoin de savoir pour quel idéal. Se vantant des procédés pédagogiques qu'ils ont inventés pour agir sur l'enfant et pour mettre en jeu toute son activité spontanée, ils oublient que ce ne sont pas des méthodes dont jaillit la plus grande force éducatrice, mais plutôt des grandes vérités éternelles et des buts suprêmes clairement établis, qui rattachent l'homme à quelque chose de supérieur aux opinions humaines, individuelles ou sociales, qui sont si fragiles et toujours changeantes. On comprend donc pourquoi quelques pédagogues de l'Education Nouvelle, se rendant compte de ce qui manque à leur système, ont proposé comme idéal à l'enfant, soit une libre expansion du moi spontané au contact de la nature, soit une sublimation des passions sous l'empire d'idéals individuels ou sociaux, soit un esthéticisme physique ou moral, ou bien ont versé dans le pacifisme, dans le communisme ou dans l'ésotérisme oriental, ou même dans l'anthroposophisme.

Par suite de ce manque d'un idéal clair et universel, l'effort tenté par l'Education Nouvelle pour remédier à ce matérialisme didactique, que nous avons dénoncé comme le grand mal de notre système pédagogique actuel, est souvent, nous semble-t-il, voué à un échec. La preuve nous est d'ailleurs donnée par les résultats partiels obtenus dans certains pays et qui ne répondent nullement à ceux qu'on escomptait. On comprend que de nombreux pédagogues, tels que Gaudig et F. W. Foerster, tout en reconnaissant à leur juste valeur les prin-

cipes de la pédagogie nouvelle, aient recherché des fondements plus profonds de l'éducation pour former le caractère et la personnalité de l'enfant. En effet, l'école a été instituée par la société pour transmettre aux générations futures tous les trésors spirituels que les générations antérieures ont acquis au prix d'immenses efforts. La tâche des élèves sera de s'assimiler ces trésors d'un mouvement actif de leur intelligence et de toutes leurs facultés, c'est-à-dire d'être à la fois réceptifs et actifs. L'éducateur, de son côté, devra les aider à vivre leur vie telle qu'ils doivent la vivre pour atteindre leurs fins temporelles et éternelles, et leur apprendre à mieux vivre et à conformer leur personnalité à la vérité.

VU LE 7 JUILLET 1937

*Pour le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris*

L'Assesseur

J. VENDRYES,

VU

ET PERMIS D'IMPRIMER

Le Recteur de l'Académie de Paris

S. CHARLETY.

Indications Bibliographiques

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES.

Dans les indications bibliographiques suivantes, nous nous sommes efforcé de mentionner les principaux ouvrages et articles, français et allemands, qui ont offert quelque intérêt pour notre étude et nous ont aidé à la documenter.

I — OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Alain : Propos sur l'Education. *Paris, Rieder, 1932.*
- P. Bernard : Comment on devient éducateur à travers la vie scolaire.
Paris, Nathan, 1921.
- Dr. L. Bopp : Weltanschauung und Pädagogik. *Paderborn 1921.*
- H. Bouchet : L'Individualisation de l'Enseignement. *Paris, Alcan 1933.*
- C. Budde : Die Wandlung des Bildungsideals in unserer Zeit.
Langensalza 1909.
- C. Budde : Alte und neue Bahnen der Pädagogik. *Leipzig 1912.*
- C. Budde : Geistige Strömungen und Erziehungsfragen im 19.
Jahrhundert und in der Gegenwart. *Breslau 1926.*
- Candaux : La fonction sociale de l'éducation. *Genève et Lau-
sanne, Payot, 1930.*
- E. Claparède : L'éducation fonctionnelle. *Paris et Neuchâtel, De-
lachaux et Niestlé, 1931.*
- J. Cohn : Befreien und Binden. *Leipzig 1926.*
- E. Contou : Ecoles nouvelles et Landerziehungsheime. *Paris,
Vuibert et Nony, 1905.*
- Dr. O. Decroly et
J. Boon : Vers l'Ecole rénovée. *Paris, F. Nathan, 1921.*
- E. Dévaud : Pour une Ecole active selon l'ordre chrétien. *Paris,
Desclée de Brouwer, 1934.*
- J. Devolvé : La technique éducative. *Paris, Alcan, 1922.*
- Durix : Essai sur l'unité dans l'éducation. *Lyon, Bosc Frè-
res, M. et L. Rion, 1932.*
- E. Durkheim : Education et Sociologie. *Paris, Alcan, 1922.*
- E. Duvallard : L'Ecole de demain. *Genève, Kündig 1918.*
- J. F. Eslander : L'Ecole Nouvelle. *Paris et Bruxelles, 1922.*
- M. Fargues : M. Cornouzières au coin du feu. *Dijon, Publications
«Lumière» 1928.*
- M. Fargues : Les tendances actuelles en éducation. *Dijon, Publi-
cations «Lumière» 1929.*
- Ad. Ferrière : Transformons l'école. *Bâle 1920.*

- Ad. Ferrière : *La Pratique de l'Ecole active. Neuchâtel et Genève 1924.*
- Ad. Ferrière : *L'Ecole active. Genève 1926.*
- J. Fontègne : *Manualisme et Education. Paris, éd. Eyrolles, 1923.*
- F. W. Foerster : *Alte und Neue Erziehung, Vita Nova Verlag, Lucerne, 1935.*
- W. Frei : *Landerziehungsheime. Leipzig 1902.*
- G. Grunwald : *Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Fribourg en Brisgau, Herder-Verlag, 1927.*
- F. Guex : *Histoire de l'Instruction et de l'Education. Lausanne (Payot) et Paris (Alcan) 1913.*
- E. Hahn : *Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig, Meiner, 1926.*
- F. Heman : *Geschichte der neueren Pädagogik. Osterwieck. Harz und Leipzig, 1909.*
- A. Herget : *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, 2 vol. Leipzig, 1922 et 1925.*
- De Hovre : *Essai de philosophie pédagogique, trad. par G. Simons. Bruxelles 1927.*
- J. Jaouen : *La Formation sociale dans l'Enseignement secondaire. Paris, 1932.*
- W. Karge : *Volksschaffende Persönlichkeitspädagogik. Greifswald, Panzig 1931.*
- M. Keilhacker : *Le maître idéal d'après la conception des élèves. Paris, Desclée de Brouwer, 1934.*
- K. Kessler : *Pädagogische Charakterköpfe. Frankfurt am Main, 1925.*
- M. Legendre : *Le problème de l'éducation. Paris, Bloud et Gay 1911.*
- R. Lehmann : *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. 2 vol. München 1923.*
- Th. Litt : *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal. Berlin, Teubner, 1925.*
- Menzer : *Leitende Ideen in der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck 1923.*
- A. Messer : *Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1926.*
- W. Moog : *Philosophische und pädagogische Strömungen der Gegenwart in ihrem Zusammenhang. Langensalza 1926.*
- P. Petersen : *Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, H. Böhlau, 1926.*
- J. Poiry : *La réforme de l'éducation. Bruxelles, Lebègue 1921.*
- Prinz : *Zeitgenössische Pädagogen. Paderborn 1914.*
- J. M. Raby : *A critical study of the new Education. Washington, 1932.*
- M. Remy : *Un essai d'enseignement sur mesure. Paris, A. Colin, 1926.*

- W. Russ : Der Begriff des Lebens als pädagogischer Zielbegriff. *München, Reindl 1931.*
- K. Sturm : Die pädagogische Reformbewegung. *Osterwieck 1930.*
- Dr. R. Thiele : Die neue Erziehung. *Leipzig 1919.*
- Dr. W. Toischer : Geschichte der Pädagogik. *Kempten und München 1907.*
- J. de la Vaissière : Questions actuelles de Pédagogie. *Juvisy, Editions du Cerf, 1931.*
- Dr. H. Weimer : Der Weg zum Herzen des Kindes. *Munich, 1908 (Berck).*

II — ARTICLES GÉNÉRAUX

- G. Bertier : L'utilité de l'Ecole Nouvelle pour l'Ecole publique. *Education 1923-24; 15. année.*
- G. Bertier : Les Humanités et l'Education Nouvelle. *Education 1932.*
- Boutinaud : Les méthodes nouvelles d'éducation. *L'Enseignement Chrétien, oct. 1932.*
- F. Chatelain : L'orientation de la pédagogie nouvelle. *Studia, nov. 1932.*
- H. L. Chevrillon : Education Nouvelle et Enseignement traditionnel, *Les Lettres, avril 1929.*
- Ed. Claparède : La conception fonctionnelle de l'éducation. *Bul. Soc. libre pour l'étude psychologique de l'enfant, nov. 1911*
- R. Cousinet : La pédagogie nouvelle. *Education 1921.*
- R. Dottrens : L'Education Nouvelle et l'Enseignement public. *Education 1933.*
- Mme Dumesnil-Huchet : Ce qui est nouveau dans la Nouvelle Education. *La Nouvelle Education, juin 1930.*
- J. Dupertuis : L'Ecole Plein Air et le Bureau International des Ecoles Plein Air. *Education 1923-24; 15. année.*
- A. Fabre : Les Ecoles Plein Air. *Enseignement public 1932.*
- Ad. Ferrière : Les Ecoles Nouvelles à la campagne. *Education 1910.*
- E. Flayol : Le problème des nouvelles méthodes d'éducation. *Grande Revue, tome 139.*
- F. W. Foerster : La rénovation pédagogique du point de vue chrétien et social. *Foi et Vie, 1922, p. 769-779.*
- F. W. Foerster : Les mérites et les illusions de la pédagogie moderne. *Revue catholique des Idées et des faits, novembre et décembre 1927.*
- Gay : Les tendances actuelles de la pédagogie. *Education 1928-29.*

- J. Jaouen : Les méthodes et les fins en éducation. *La Vie intellectuelle*, mars 1931.
- J. Lefrancq : L'éducation et la constitution de la personne. *Esprit*, mai 1934.
- L. Luzuriaga : Les méthodes de l'Education Nouvelle. *La Nouvelle Education*, juin 1928.
- H. Marty : L'Education Nouvelle. *Education* 1927.
- H. Piéron : Comment créer une culture adaptée à l'école moderne. *Pour l'Ere Nouvelle*, novembre 1932.
- E. Rolland : Réflexions pédagogiques. *La Vie Intellectuelle*, 25 avril 1933.
- H. Schoen : Les nouvelles Ecoles sous-bois en Allemagne, Angleterre, Suisse. *Education* 1909, 1^{re} année.
- J. Violet : L'Education Nouvelle. *La Revue Montalembert* 1923.

III — LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE L'EDUCATION NOUVELLE.

Ouvrages.

- B. Badrov : La notion de la vie d'après Bergson. *Sarajévo* 1926.
- A. Beck : Rudolf Eucken, ein Geistesbild. *Berlin, D. B. G.*
- H. Bergson : L'évolution créatrice. *Paris, Alcan, 1907.*
- R. Berthelot : Un Romantisme utilitaire. 3 vol. *Paris, Alcan, 1922.*
- J. Bézard : La Pensée captive. *Paris, Vuibert 1930.*
- J. Bézard : Les débuts du Latin adaptés à l'enfance. *Paris, Editions du Cerf, 1934.*
- A. Binet & Dr. Simon : Les enfants anormaux. *Paris, 1916.*
- A. Binet : Les Idées modernes sur les enfants. *Paris, Flammarion, 1918.*
- Bouasse : Bachot et Bachotage. *Paris, Lethielleux 1910.*
- Chabot : Les droits de l'enfant. *Paris, Perrin 1922.*
- Chancercel : Les Jeux dramatiques. *Juvisy, Editions du Cerf, 1935.*
- Ed. Claparède : Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale. *Genève, Kündig 1909.*
- Ed. Claparède : L'orientation professionnelle. *Genève 1922.*
- Ed. Claparède : Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. *Paris, Flammarion 1927.*
- Dr. O. Decroly : L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs. *Paris et Neuchâtel 1925.*
- L. Detaille : La pédagogie contemporaine. *Bruxelles, Lamartin 1932.*
- J. Deschamps : L'Auto-éducation à l'Ecole. *Bruxelles, 1924.*

- A. Descoedres : L'Education des enfants anormaux. *Paris et Neuchâtel, 1922.*
- J. Dewey : Comment nous pensons; trad. par Decroly. *Paris, Flammarion, 1929.*
- Eucken : Geistige Strömungen der Gegenwart. *Berlin 1916.*
- M. Fargues : La Rédaction chez les Petits. *Paris, Editions du Cerf, 1931.*
- M. Fargues : Les méthodes actives dans l'enseignement religieux. *Paris, Editions du Cerf, 1932.*
- Ad. Ferrière : La loi du Progrès en biologie et en sociologie. *Paris, Giard et Brière, 1915.*
- Ad. Ferrière : L'activité spontanée chez l'enfant. *Genève 1922.*
- Ad. Ferrière : La Liberté de l'enfant à l'Ecole active. *Bruxelles, Lamertin 1928.*
- Ad. Ferrière : Les types psychologiques chez l'enfant, chez l'adulte et au cours de l'évolution. *Genève, Soc. gén. d'imprimerie, 1929.*
- Ad. Ferrière : L'avenir de la psychologie génétique. *Genève, Soc. gén. d'imprimerie, 1931.*
- Ad. Ferrière : L'école sur mesure à la mesure du maître. *Genève 1931, chez l'auteur.*
- Ad. Ferrière : L'autonomie des écoliers. *Paris et Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1921.*
- Ad. Ferrière : Le progrès spirituel. *Genève, Editions Forum, 1927.*
- Ad. Ferrière : L'Education et la solidarité: Etudes présentées au 3^{me} Congrès d'Education morale. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.*
- Mme Caufield Fisher : L'Education Montessori. *Paris 1915.*
- F. W. Foerster : L'Ecole et le Caractère, trad. par P. Bovet, *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1912.*
- A. Fouillée : La Pensée et les nouvelles écoles anti-intellectualistes. *Paris, Alcan 1912.*
- G. Grunwald : Pädagogische Philosophie. *Berlin 1921.*
- E. Hentze : Das Problem der Willensbildung in der modernen Pädagogik. *Osterwieck 1929.*
- A. Hesse et A. Gleyze : Notions de sociologie appliquée à la Morale et à l'Education. *Paris, Alcan 1932.*
- E. Huguenin : La coéducation des sexes. *Paris, Delachaux et Niestlé, 1929.*
- W. James : Causeries pédagogiques, trad. par Pidoux, *Paris 1917.*
- T. Jonkheere : La pédagogie expérimentale au Jardin d'Enfants. *Bruxelles, Lamertin 1924.*
- F. Klein : Mon filleul au jardin d'enfants. *Paris, 1924.*
- P. Lacombe : Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie de l'enfant. *Paris 1913.*

- Leroux : Le pragmatisme américain et anglais. *Paris, 1922.*
- R. Nihard : La méthode des tests. *Paris, Editions du Cerf, 1932.*
- A. Patri : Vers l'école de demain. *Paris, Hachette 1919.*
- O. Pfister : La psychanalyse au service des éducateurs. *Bern 1921.*
- Dr. J. Philippe : L'Education des anormaux. *Paris, Alcan 1910.*
- S. L. Pressey et L. C. Pressey : Initiation à la méthode des tests, trad. par R. Duthil, *Paris 1925.*
- E. Rion : Les programmes de l'Ecole Primaire et la psychologie infantine. *St-Didier 1930.*
- H. Roorda : Le pédagogue n'aime pas les enfants. *Paris et Lausanne, 1918.*
- H. Roorda : Avant la Grande Réforme de l'an 2.000. *Paris, Payot 1926.*
- H. Rouma : Pédagogie sociologique. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1914.*
- E. Le Roy : Une philosophie nouvelle: Henri Bergson. *Paris, Alcan 1912.*
- Dr. Ed. Seguin : L'Education physiologique. *Paris, 1931.*
- M. H. Simon : L'Ecole et la Nation. *Juvisy, Editions du Cerf, 1934.*
- A. G. Tansley : Die neue Psychologie und ihre Beziehung zum Leben, *1923.*
- A. Thierry : L'Homme en proie aux enfants. *Paris, Ollendorf 1910.*
- A. Thierry : Réflexions sur l'éducation. *Paris 1923.*
- J. de la Vaissière : Psychologie pédagogique. *Paris, Beauchêne, 1926.*
- J. de la Vaissière : La coéducation des sexes et la science positive. *Paris, Beauchêne, 1928.*
- Dr. G. Vermeylen : La Psychologie de l'enfant et de l'adolescent. *Bruxelles, Lamertin, 1926.*
- Dr. H. Wallon : Les principes de psychologie appliquée. *Paris, Colin 1930.*
- H. Zulliger : La psychanalyse à l'école. *Paris, Flammarion 1930.*

Articles.

- W. Barner : The new Education, an interpretation. *Educational Review, sept. 1922.*
- E. Baudin : La psychologie de W. James au service de la pédagogie. *Education 1909. 1^{re} année.*
- Ch. L. Baudoin : Les méthodes de la psychanalyse éducative. *Pour l'Ere Nouvelle, juin 1929.*

- G. Bertier : La formation sociale par l'Ecole Nouvelle. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet 1932.
- G. Bertier : La formation par l'école et le scoutisme. *Education*, juillet 1934.
- Mme Biedermann : L'Education par le mouvement et le rythme. *La Nouvelle Education*, juin 1933.
- M. A. Bloch : L'Instruction civique à l'Ecole Active. *Pour l'Ere Nouvelle*, novembre 1932.
- E. Blum : La Pédologie: le mot, l'idée, la chose. *L'Année psychologique*, 1899.
- E. Boutroux : W. James. *Revue de métaphysique et de morale*, 1910.
- C. Cellérier : Psychanalyse et éducation. *Education* 1923-24; 15^{me} année.
- F. Chatelain : Le Problème actuel de l'éducation. *Bulletin de l'Union des trois Ordres de l'Enseignement catholique*; 15 novembre 1931.
- J. Bourjade : Entrée en scène des méthodes actives par le moyen des sourds-muets et des idiots; *Revue pédagogique* 1926, tome 88.
- R. Cousinet : La Pédagogie moderne; la liberté dans la discipline. *Education* 1923.
- G. Compayré : La psychologie de l'adolescence; la pédagogie de l'adolescence selon Stanley Hall. *Revue philosophique* 1906.
- E. Dévaud : L'Ecole active et l'intérêt. *Revue belge de pédagogie*, déc. 1926.
- Mme Dumesnil-Huchet : L'Education Nouvelle et la Paix. *La Nouvelle Education*, juin 1932.
- Mrs. B. Ensor : Les fondements de l'Education Nouvelle. *Pour l'Ere Nouvelle*, oct. 1935.
- M. Fargues : Les jeux de nos enfants. *Education* 1923-24; 15^{me} année.
- H. M. Fay : L'enseignement et l'éducation des anormaux en France. *Education* 1932.
- Ad. Ferrière : La loi biogénétique et l'éducation. *Archives de psychologie*, Genève, mars 1910.
- Ad. Ferrière : L'Ecole Active. *Education* 1923.
- Ad. Ferrière : La discipline, sa nécessité, ses conditions. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet-août 1927.
- Ad. Ferrière : L'activité centrée. *Education* 1928.
- Mme Guéritte : L'Education dans la famille. *La Nouvelle Education*, juillet 1928.
- Mme T. J. Guérin : Les jeux dramatiques dans l'éducation. *La Nouvelle Education*, nov. 1931.
- E. Huguenin : La pratique de l'Ecole Active. *Education* 1925-1926.

- E. Huguenin : La fraternité des sexes. *Foi et Vie*, 1928.
P. Huntziger : ü Le surmenage scolaire. *Revue des Deux Mondes*, 1^{er} déc. et 1^{er} janv. 1930.
J. Jaouen et F. Chatelain : Du surmenage scolaire à l'école sur mesure. *La Vie intellectuelle*, juin 1930.
Jeanjean : La pédagogie nouvelle. *Revue de philosophie*, tome 15.
A. Imbre : L'état social et l'éducation. *Pour l'Ere Nouvelle*, août 1933.
Dr. C. G. Jung : Psychologie analytique et Education. *Pour l'Ere Nouvelle*, oct. 1923.
A. Malche : Ecole active et centres d'intérêts. *L'Educateur*, mai 1923.
M. Montessori : L'Enfant Nouveau. *La Nouvelle Education*, juin 1931.
E. F. O'Neill : Apprendre en agissant. *Education* 1921-22.
Melle Oderfeld : Les transformations sociales et l'éducation. *Pour l'Ere Nouvelle*, mars 1932.
H. R. Petit : L'Education musicale de nos enfants. *La Vie intellectuelle*, mai 1934.
J. Piaget : L'évolution sociale et la pédagogie nouvelle. *Pour l'Ere Nouvelle*, déc. 1932.
H. Piéron : Les origines, en France, de la méthode des tests et la signification pédagogique de l'oeuvre de Binet. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet 1932.
** Rapports sur le problème de la Liberté en éducation. (Congrès de Locarno). *Pour l'Ere Nouvelle*, No 31 et 32.
** Rapports sur la coéducation des sexes. (Congrès de Locarno). *Pour l'Ere Nouvelle*, No 31 et 32.
Mme Reynier : Le surmenage de nos enfants. *La Nouvelle Education*, juillet 1927.
A. Richard : Quelques mots sur l'Ecole Active. *Education* 1925-26.
R. Rotten : La transformation sociale et l'éducation. *Pour l'Ere Nouvelle*, février 1933.
Dr. Saget : L'Union internationale de secours aux enfants. *Les Documents de la Vie Intellectuelle*, mars 1931.
J. Tavernier : Psychologie et Psychothérapie éducatives. *Education* 1928.
J. Vidal : La doctrine de la Nouvelle Education. *Revue pédagogique*, 1923.

IV — EVOLUTION HISTORIQUE DE L'EDUCATION NOUVELLE.

Ouvrages.

- K. Ahlborn : Die freideutsche Jugendbewegung. *München*, 1918.
A. Andreesen : Das Landerziehungsheim. *Leipzig*, Quelle und Meyer, 1926.

- Auffray : La pédagogie d'un Saint. *Paris et Lyon 1930.*
- Basedow : Ausgewählte Schriften, hg. v. Dr. H. Göring. *Langensalza, 1880.*
- Ch. Baudouin : Tolstoï éducateur. *Delachaux et Niestlé; Paris, Neuchâtel.*
- G. Bertier, Bovet, Boon : Hommage à Decroly. *Bruxelles, chez Melle Hammaide, 1933.*
- G. Bertier : L'Ecole des Roches. *Editions du Cerf, Juvisy 1935.*
- H. Blüher : Wandervogel. *Berlin, 1916.*
- H. Blüher : Führer und Volk in der Jugendbewegung. *Jena, E. Diederich, 1917.*
- L. P. Boggs : Ueber J. Deweys Theorie des Interesses und seine Anwendung in der Pädagogik. *Hall, 1901.*
- G. Boon : Essai d'application de la méthode Decroly dans l'Enseignement primaire. *Bruxelles, Lebègue, 1924.*
- H. Bouchet : Le Scoutisme (Bases psychologiques - Méthodes et rites) *Paris, Alcan, 1933.*
- P. Bovet : Le génie de Baden - Powell. *Neuchâtel, Forum, 1922.*
- E. Burger : Arbeitspädagogik. *Leipzig, W. Engelmann, 1914.*
- F. Cattier : Les coopératives scolaires. *Paris, Presses universitaires de France, 1927.*
- G. Compayré : Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le 16. siècle. Tome I et II, *Paris, Hachette 1898.*
- R. Cousinet : La méthode de travail libre par groupes. *Edit. de La Nouvelle Education, Garches, Baucomont, 1925.*
- N. J. Crowell : J. Dewey et l'Education Nouvelle. *Lausanne, Pache-Varidel et Bron, 1928.*
- L. Dalhem : Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly à l'école primaire. *Bruxelles, Lamertin, 1923.*
- Dr. O. Decroly : Vers l'Ecole rénovée. *Bruxelles, Lebègue, et Paris, Nathan, 1921.*
- Dr. O. Decroly : Les étapes du développement de l'enfant. *Paris, Flammarion, 1930.*
- E. Demolins : A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons? *Paris, 1898.*
- E. Demolins : L'Education Nouvelle. *Paris, 1901.*
- J. Dewey : L'Ecole et l'enfant. *Neuchâtel, 1922.*
- J. Dewey : Les Ecoles de demain. *Paris, Flammarion, 1931.*
- Dottrens : L'enseignement de la lecture par la méthode Decroly. *Genève, 1932.*
- Faulwasser : Die Prinzipien der Naturgemässheit und Kulturgemässheit in der Pädagogik seit der Renaissance und ihre Bedeutung für eine Allgemeine Erziehungswissenschaft. *Langensalza, 1928.*

- Ad. Ferrière : L'Education Nouvelle en Allemagne, Hermann Lietz. *Lausanne, Bridel, 1909.*
- Ad. Ferrière : Le grand cœur maternel de Pestalozzi. *Paris, Crémieu, 1927.*
- Ad. Ferrière : Trois pionniers de l'Education Nouvelle. *Paris, Flammarion, 1928.*
- M. Fisher : L'éducation Montessori. *Paris, Fischhaber, 1915.*
- Flayol : La méthode Montessori en action. *Paris, Nathan.*
- Flayol : Le docteur Decroly éducateur. *Paris, Nathan.*
- F. W. Foerster : Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel. *München et Leipzig, 1923.*
- W. Frei : Landerziehungsheime. *Leipzig, Klinkhardt, 1902.*
- Fr. Froebel : Pädagogische Schriften, hg. von Fr. Seidel; I, II, III. *Wien und Leipzig, 1883.*
- P. Geheeb : Die Odenwaldschule als Arbeitsschule. *Jena, 1914.*
- F. Grunder : Le mouvement des Ecoles nouvelles en Angleterre et en France. *Paris, Larose, 1910.*
- F. Grunder : Les Ecoles nouvelles à la campagne et les communautés scolaires libres. *Leipzig, 1916.*
- J. Guillaume : Pestalozzi. *Berlin, 1910.*
- R. de Guimpe : Histoire de Pestalozzi, de sa pensée et de son oeuvre. *Lausanne, 1874.*
- Guisen : Le plan Dalton pour l'individualisation de l'enseignement. *Bruxelles, Lebègue, 1930.*
- J. W. L. Gunning : Jan Ligthart. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1921.*
- L. Gurlitt : Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit. *Leipzig, 1905.*
- A. Hamaïde : La méthode Decroly. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1922.*
- E. Haufe : Die natürliche Erziehung. *Reichenberg, 1913.*
- Hauschmann : Fr. Froebel. *Eismach, 1874.*
- A. Heidenhaim : J. J. Rousseau, Persönlichkeit, Philosophie und Psychose. *München, Bergmann, 1924.*
- F. Hérisson : Pestalozzi, élève de J. J. Rousseau. *Paris, Delagrave, 1886.*
- E. Huguenin : Paul Geheeb et la libre communauté scolaire de l'Odenwaldschule. *Genève, édition du B. I. E. N.*
- E. Huguenin : Education et Culture d'après Kerschensteiner. *Paris, Flammarion, 1933.*
- W. Karge : Volksschaffende Persönlichkeitspädagogik. *Greifswald, 1931.*

- G. Kerschensteiner: Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. *Erfurt, C. Villaret, 1901.*
- G. Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation. *Leipzig, Teubner, 1907.*
- G. Kerschensteiner: Der Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung. *Leipzig, Teubner, 1909.*
- G. Kerschensteiner: Der Begriff der Arbeitsschule. *Leipzig, Teubner, 1912.*
- G. Kerschensteiner: Charakterbegriff und Charaktererziehung. *Leipzig, Teubner, 1912.*
- G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. *Leipzig, Berlin, Teubner, 1921.*
- G. Kerschensteiner: Theorie der Bildung. *Leipzig, Teubner, 1926.*
- Ellen Key : Das Jahrhundert des Kindes. Trad. allem. par F. Maro. *Berlin, S. Fisher, 1905.*
- Ellen Key : Der Lebensglaube, Betrachtungen über Gott, Welt und Seele, übertragen von Fr. Maro. *Berlin, 1906.*
- J. Kuâcala : J. A. Comenius. *Berlin, 1914.*
- B. Kühle : Entwicklung und philosophische Begründung der Arbeitsschultheorie bei Kerschensteiner und Gaudig. *Wuppertal-Elberfeld, 1932.*
- H. Lichtenberger : La philosophie de Nietzsche. *Paris, 1898.*
- Dr. H. Lietz : Emlohstobba. *Berlin, 1897.*
- Dr. H. Lietz : Das deutsche Volkshochschulheim. *Langensalza, Beyer und Söhne, 1919.*
- Dr. G. Lunk : Kritik des pädagogischen Naturalismus. *Leipzig, Klinkhardt, 1927.*
- J. Maritain : Trois Réformateurs-Luther-Descartes-Rousseau. *Paris, Plon, 1925.*
- A. Messer : Die freideutsche Jugendbewegung. *Hamburg, 1919.*
- M. Montessori : Pédagogie scientifique; tomes I et II. *Libr. Larousse.*
- F. Muckle : G. Wyneken: Ein Bild des Kulturverfalls der Zeit. *Lauenburg an der Elbe, 1924.*
- P. Natorp : Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. *Tieburgen, 1908.*
- P. Natorp : J. H. Pestalozzi, sein Leben und seine Ideen. *Leipzig, Teubner, 1909.*
- P. Natorp : Volkskultur und Persönlichkeitskultur. *Leipzig, 1921.*
- P. Natorp : Individuum und Gemeinschaft. *Jena, 1921.*
- Ed. Oissar : Die politische Erziehung. *Tardu, Verlag des Akademischen Kooperativs, 1935.*

- L. de Paeuw : La Méthode Montessori. *Paris, Nathan.*
- Ed. Pariset : Jean-Frédéric Oberlin. *Paris, H. Paulin, 1905.*
- J. H. Pestalozzi : Ausgewählte Werke, hrg. v. Fr. Mann, I-IV. *Langensalza, 1878-79.*
- A. Pinloche : L'éducation en Allemagne au 18 siècle : Basedow et le Philanthropinisme. *Paris, Colin, 1889.*
- A. Pinloche : Pestalozzi et l'éducation populaire moderne. *Paris, 1902.*
- A. Pinloche : Pestalozzi et l'éducation. *Paris, Alcan, 1923.*
- Dr. Prantl : Kerschensteiner als Pädagog. *Borna-Leipzig, 1917.*
- B. Profit : La coopération scolaire française. *Paris, Nathan, 1932.*
- B. Profit : La coopération à l'école primaire. *Paris, Delagrave.*
- F. Reiss : Historisch-kritische Untersuchung zur naturgemässen Pädagogik. *Nürnberg, 1925.*
- G. Richard : Pédagogie expérimentale. *Paris, Doin et fils, 1911.*
- C. Riemann : Das Kind im Wandel der pädagogischen Anschauungen der Aufklärungszeit. *Düsseldorf, Nolte, 1934.*
- O. Rolsch : Nietzsches Persönlichkeitsideal in den jüngsten Erziehungsbestrebungen. *Altenburg, B. u. W. Fischer, 1920.*
- F. W. Roman : La place de la sociologie dans l'Education aux Etats-Unis. *Paris, M. Giard, 1923.*
- J. J. Rousseau : Emile ou l'éducation. *Paris, Firmin Didot, 1874.*
- Ch. G. Salzmann : Ausgewählte Schriften, hrg. v. Ackermann; I, II. *Langensalza, 1897 et 1901.*
- A. Schinz : La pensée de J. J. Rousseau. *Paris, 1929.*
- R. Seidel : Der unbekannte Pestalozzi. *Zürich, 1909.*
- R. Seidel : Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule. *Zürich, 1909, Orell Füssli.*
- R. Seidel : Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode. *Zürich, Orell Füssli, 1910.*
- Mme Sieczynska : Tagore éducateur. *Paris, Delachaux et Niestlé, 1921.*
- R. Steiner : Fr. Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit. *Weimar, Felber, 1895.*
- M. Vasselow : Kulturpädagogik und Sozialpädagogik bei Kerschensteiner. *Spranger und Litt, Berlin, 1927.*
- E. Weber : Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche. *Leipzig, Wunderlich, 1907.*
- A. Wolff : Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der modernen Pädagogik. *Langensalza, H. Beyer, 1921.*
- G. Wyneken : Der Kampf für die Jugend. *Jena, 1919.*
- G. Wyneken : Die neue Jugend. *Jena, 1919.*
- G. Wyneken : Schule und Jugendkultur. *Jena, 1919.*

Articles.

- J. H. Badley : Le mouvement nouveau en éducation. *Education*, déc. 1909.
- F. Baldensperger : Tolstoï, maître d'école. *Revue pédagogique* 1911.
- P. Bartholdi : La nouvelle organisation de l'Odenwald. *Pour l'Ere Nouvelle*, novembre 1931.
- G. Bertier : La fondation de l'Ecole des Roches. *La Science sociale*, août-sept. 1907.
- G. Bertier : L'Ecole des Roches. *Pour l'Ere Nouvelle*, nov. 1931.
- J. Bézard : L'Ecole de demain décrite par un Américain. *La Vie Intellectuelle*, 10 novembre 1931.
- R. Blanco y Sanchez : Louis Vivès. *Education*, 1923-24.
- M. Le Bourdellès : Les grands éducateurs: Baden - Powell. *Education*, 1927.
- M. Le Bourdellès : Les ambitions du scoutisme et les principes de sa méthode. *L'éducation*, 1928-29.
- M. Le Bourdellès : Le chef éclaireur et sa mission. *Education*, 1929.
- P. Bovet : Le système de Dalton. *L'Educateur*, juin 1924.
- P. Bovet : Le système de Dalton. *L'Educateur*, 1924.
- Brandt et H. Gemähling : Les méthodes Froebel, Montessori et Decroly. *Education*, 1930.
- M. Bugnon : La coopération à l'école. *Bull. de la société Franç. de Pédagogie*, mars 1930.
- M. Butts : Le Plan Dalton et l'individualisation de l'enseignement. *Foi et Vie*, octobre 1928.
- F. Cattier : Les avantages de la coopération scolaire. *Revue pédagogique*, 1925, p. 361.
- F. Cattier : Les coopératives scolaires et l'art à l'école. *Revue pédagogique*, 1926, p. 442.
- F. Cattier : Les coopératives normaliennes. *Revue pédagogique*, Juillet 1927, p. 46.
- L. Constant : L'Enfant et son droit. *La Nouvelle Journée*, janv. 1922.
- R. Cousinet : L'auto-éducation et le travail collectif. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1923.
- R. Cousinet : Expérience de travail libre par groupes. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet-août, 1929.
- Ed. Cuny : Tolstoï et l'Ecole d'Yasnaïa-Poliana. *Education* 1911.
- F. Datin : La méthode Montessorienne. *Les Etudes*, 1923.
- O. Decroly : Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1925.

- O. Decroly : La liberté et l'éducation. *Pour l'Ere Nouvelle*, sept-octobre 1925.
- Devolvé : L'Education par l'Arbeitsschule selon Kerschensteiner. *Revue pédagogique*, 1923, tome 83.
- J. Dewey : L'Ecole et la vie de l'enfant. *Education*, 1912.
- J. Dewey : L'Education au point de vue social. *L'Année pédagogique*, 1913.
- J. Dewey : Le gaspillage en éducation. *Education*, 1914.
- E. Durckheim : La pédagogie de Rousseau. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1919.
- R. Duthil : La méthode de Cousinet. *Revue de Psychologie appliquée de l'Est*, 1928.
- R. Duthil : L'Ecole sur mesure et la méthode de Winnetka. *Education* 1925-26.
- J. Eades : Le système Dalton dans les écoles primaires. *Pour l'Ere Nouvelle*, 1923, No. 8.
- Ad. Ferrière : Hermann Lietz. *Education* 1920.
- Ad. Ferrière : La démocratie et l'éducation selon J. Dewey. *Education* 1927.
- Ad. Ferrière : Mme Necker de Saussure et l'Education Nouvelle. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet 1931 et août-sept. 1931.
- Melle Flayol : La méthode Montessori dans les écoles maternelles. *Education*, 1931-32.
- J. Fontègne : Les idées du pédagogue münichois Kerschensteiner. *Education* 1920.
- C. Freinet : L'imprimerie à l'école. *Pour l'Ere Nouvelle*, Juillet 1932.
- C. Freinet : Une technique nouvelle du travail scolaire par l'imprimerie à l'école. *Pour l'Ere Nouvelle*, décembre 1933.
- Frison : Tolstoï pédagogue. *Revue pédagogique*, 1932.
- M. Garde : Le plan Dalton. *Revue pédagogique*, 1923.
- F. Gazin : Spencer, sa théorie de l'éducation. *Revue pédagogique*, 1927.
- Ginaudeau : La méthode élémentaire de Pestalozzi. *Enseignement public*, juillet 1927.
- Melle Hamaïde : La méthode Decroly. *Education* 1932.
- G. Hartmann : Matériel et Méthode en Education Nouvelle. *Pour l'Ere Nouvelle*, 1926, No. 17.
- A. Hertz et E. Brandt : «Jardins d'enfants» et «Maisons des enfants». *Education* 1925-26.
- De Hovre : La pédagogie sociale en Allemagne. *Annales de l'Institut supérieur de Philosophie*, Louvain 1913.
- De Hovre : Pestalozzi et Herbart. *Annales de l'Institut supérieur de Philosophie*, Louvain 1913.

- E. Huguenin : La méthode Decroly. *Education* 1923.
- E. Huguenin : Georg Kerschensteiner. *Education* 1931-32.
- Jezequel : La Sociologie de Dewey et de Giddings. *Revue de Métaphysique et de Morale*, octobre-décembre, 1927.
- H. Lietz : Les principes fondamentaux des «Landerziehungs-heime». *Education*, 1909.
- J. H. Mackinger : Transformations dans les Ecoles enfantines. *Pour l'Ere Nouvelle*, No 17, 1925.
- M. H. Marty : Où en est la nouvelle école anglaise. L'évolution de Bedales. *La science sociale*, 1925.
- H. Marty : Une pédagogie de l'effort individuel et de l'action concertée. *Foi et Vie*, avril 1928.
- F. Nüchter : Von der individualistischen zur sozialen Demokratie, ein Problem der amerikanischen Pädagogik in J. Deweys sozialer Pädagogik. *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*. Dresden - Blasewitz, 1915.
- M. Parde : L'enseignement aux Etats-Unis et le Dalton-Plan. *Education* 1923-24.
- C. Philippi van Les Précurseurs de Mme Montessori. *Pour l'Ere Reesema* : *Nouvelle*, 1926, No 21 et 22.
- R. Prandl : Dewey als Pädagog. *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 1925.
- Profit : La coopération scolaire française. *Enseignement public*, août-septembre-octobre, 1931.
- Profit : La coopération scolaire française. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet 1932.
- L. Stein : La pédagogie sociale: Pestalozzi. *Revue de sociologie*, juin 1909.
- P. Vittoz : J. F. Oberlin, un pionnier de l'éducation. *L'Educateur*, 14 Juillet 1923.
- M. Wallée : L'esprit de la méthode Montessori. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1922, No. 2.
- H. Wallon : Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant. *Pour l'Ere Nouvelle*, sept-octobre 1933.
- C. Washburne : Les Ecoles de Winnetka. *Pour l'Ere Nouvelle*, Novembre 1931.

V — LE MOUVEMENT MONDIAL DES

ECOLES NOUVELLES.

Ouvrages.

- H. H. Anderson : Les cliniques psychologiques pour l'Enfance aux Etats-Unis et l'oeuvre du Dr. Healy. *Paris et Neu-châtel, Delachaux et Niestlé*, 1929.

- Ch. Andler : L'Humanisme travailliste. *Paris 1927. Bibliothèque de la Civilisation française.*
- Melles Audemars et Lafendel : La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1922.*
- P. P. Blonskij : Die Arbeitsschule. Tomes I et II, trad. en allem. par H. Rueff. *Berlin, 1921.*
- Mme Boschetti-Alberti : L'école sereine d'Agno. *Société générale d'Imprimerie, Genève, 1929.*
- P. Bovet : Vingt ans de vie. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1932.*
- O. Buyse : Méthodes américaines d'éducation générale et technique. *Ed. Dunod et Pinat, 1909.*
- Les Compagnons : L'Université Nouvelle. *Paris, Fischhaber, 1920.*
- P. Deschamps : La formation sociale de l'Anglais moderne. *Paris, Colin, 1914.*
- E. Dévaud : La pédagogie scolaire en Russie soviétique. *Paris 1932.*
- R. Dottrens : L'Education Nouvelle en Autriche. *Neuchâtel 1927.*
- Ad. Ferrière : L'Aube de l'Ecole sereine en Italie. *Paris 1927.*
- Ad. Ferrière : L'Amérique latine adopte l'Ecole active. *Paris et Neuchâtel, 1931.*
- J. Girard : L'Education de la Petite Enfance. *Paris, A. Colin, 1908.*
- Th. Gläss : Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. *Göttingen, 1932.*
- G. Giroud : Cempuis. *Paris, Schleicher Frères, 1900.*
- R. Heckmann : Untersuchung über das Arbeitsschulprogramm im französisch-sprechenden Auslande, mit besonderer Berücksichtigung Frankreichs. *Köln, 1931.*
- E. Huguenin : Les tribunaux pour enfants. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.*
- F. Karsen : Die neuen Schulen in Deutschland. *Langensalza, 1924.*
- Dr. K. Karsen : Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. *Leipzig, 1923.*
- Kawerau : Soziologische Pädagogik. *Leipzig, 1921.*
- R. Kircher : Fair Plan, Sport, Spiel und Geist in England. *Frankfurt am Main, 1927.*
- Lombardo-Radice, M.-A. Carroi : Les petits Fabre de Portomaggiore. *Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.*
- F. Menger : Die Individualitätsberücksichtigung des Schülers in Theorie und Praxis der englischen Pädagogik. *Bototrop, 1931.*
- B. Spofford Morgan : Die Stellung des Individuums im amerikanischen Unterrichtswesen. *Leipzig, 1928.*

- H. Moses : Pädagogische Tendenzen im England des 19. Jahrh. in ihrer Auseinandersetzung mit dem Victorianismus. *Marburg, 1931.*
- P. Oestreich : Schöpferische Erziehung. *Berlin, 1920.*
- A. P. Pinkiévitsh : La pédagogie soviétique de 10 ans (1917—1927), *Moscou, 1927.*
- Pistrak : Les problèmes fondamentaux de l'école du travail. *Paris, Internationale de travailleurs de l'Enseignement, 1925.*
- J. Renault : La pédagogie des Bolchevistes. *Paris, Lethielleux.*
- Th. Simon : Notre éducation maternelle française. *Paris, 1920.*
- F. de Vasconcellos : Une Ecole Nouvelle en Belgique. *Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1915.*
- K. Weise : P. Oestreich und die entschiedene Schulreform. *Leipzig, 1928.*
- H. G. Wells : Un grand éducateur moderne : Sanderson. *Paris, Alcan, 1925.*
- K. Wildhagen : Die treibenden Kräfte im englischen Bildungswesen. *Langensalza, 1923.*

Articles.

- R. Aberdam : L'Education Nouvelle en Pologne. *Pour l'Ere Nouvelle, juillet 1931.*
- Melle Angelès : L'école maternelle française. *Pour l'Ere Nouvelle, novembre 1932.*
- F. M. Baldwin : Une Ecole active en Angleterre, St. Christopher-School. *Pour l'Ere Nouvelle, No 1, 1922.*
- P. Bartholdi : Le mouvement de la jeunesse suisse romande. *Pour l'Ere Nouvelle, mars 1930.*
- J. Bastiaans : Les transformations pédagogiques en Hollande. *La Nouvelle Education, juin 1926.*
- J. Baucomont : L'Ecole active et les suggestions officielles. *L'Ecole et la Vie, 20 déc. 1925.*
- E. G. Benedict : Le développement de la Croix-Rouge de la Jeunesse aux Etats-Unis dans ses rapports avec le programme scolaire. *Pour l'Ere Nouvelle, oct. 1923.*
- G. Bertier : La Renaissance de l'éducation en Pologne. *Educacion 1931-32.*
- Mme Boschetti : L'Ecole sereine d'Agno. *Foi et Vie, octobre 1928.*
- H. Bouchet : L'Ecole active dans l'enseignement secondaire en France. *Pour l'Ere Nouvelle, février 1932.*
- P. Bovet : L'Ecole active à la campagne. *L'Educateur 1924 p. 225, et 1925 p. 65.*
- Melle Briod : La Méthode Montessori au Tessin. *Annuaire de l'Instruction publique en Suisse, 1920, p. 39-75.*

- M. Brunot : Un aspect de l'Ecole active en France; la correspondance scolaire internationale. *Pour l'Ere Nouvelle*, août-septembre 1932.
- Cazamian : L'Education Nouvelle à l'Université aux Etats-Unis. *Pour l'Ere Nouvelle*, juin 1934.
- Cingetos : Quelques tendances allemandes en matière d'éducation. *Education* 1927.
- Mme Coirault : Les tendances actuelles de l'Ecole Maternelle française. *Pour l'Ere Nouvelle*, décembre 1932.
- R. Cousinet : La Nouvelle Education. *Pour l'Ere Nouvelle*, janvier 1922.
- Dr. O. Decroly : Expériences d'Education Nouvelle à La Haye. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1924.
- J. Decroix : Les Compagnons et l'Ecole Unique. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1922.
- E. Delaunay : L'effort pédagogique russe. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet 1926.
- E. Delaunay : Un bon artisan du progrès pédagogique: C. Freinet. *Pour l'Ere Nouvelle*, septembre 1931.
- F. Delmas : La Réforme scolaire en Autriche. *Revue pédagogique* 1927.
- P. Deschamps : La coéducation en Angleterre. *La Grande Revue*, décembre 1923.
- E. Dévaud : La pédagogie bolcheviste. *La Vie Intellectuelle*, 25 oct. 1932.
- E. Dévaud : L'éducation préscolaire et périscolaire en Russie soviétique. *Education* 1934.
- R. Dottrens : L'Ecole active à Vienne. *Foi et Vie*, 1928.
- F. Dubois : L'Ecole Nouvelle en Belgique. *Pour l'Ere Nouvelle*, février 1932.
- L. Dugas : L'Université Nouvelle: l'application de la doctrine par les Compagnons. *Education* 1920.
- C. Dumont : La question scolaire en U. R. S. S. *La Vie Intellectuelle*, 25 novembre 1932.
- J. Dupertuis : La réforme scolaire et l'Ecole active à Vienne. *Education* 1928.
- J. Dupertuis : Les nouveaux Internats d'Education à Vienne. *Education* 1930.
- ** L'Ecole Nouvelle et le B. I. E. N. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1925.
- ** L'Education Nouvelle en Europe. *Progressive Education*, octobre-décembre 1924.
- ** L'Education Nouvelle dans le Proche-Orient. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1926.
- V. Fadrus : L'esprit nouveau dans l'éducation en Autriche. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1923.

- Ad. Ferrière : Le mouvement pédagogique en Suisse romande. *Education* 1923.
- Ad. Ferrière : Le Docteur M. Montessori. *Education* 1933.
- Ad. Ferrière : A l'Ecole sereine d'Agno. *Foi et Vie*, juin 1928.
- Ad. Ferrière : Progrès actuels du Mouvement de l'Education Nouvelle. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1924.
- Ad. Ferrière : Les principes de l'Ecole active chez Benedetto Croce. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet-août 1927.
- Ad. Ferrière : Notes de voyage en Autriche, Hongrie, Roumanie. *Pour l'Ere Nouvelle*, mai 1929.
- Ad. Ferrière : Voyage d'études en Tchécoslovaquie. *Pour l'Ere Nouvelle*, mars 1930.
- Ad. Ferrière : L'Education Nouvelle en Colombie. *Pour l'Ere Nouvelle*, février 1932.
- Ad. Ferrière : L'Education Nouvelle au Mexique. *Pour l'Ere Nouvelle*, février 1932.
- K. Furtmüller : Le travail des conseils scolaires dans les Ecoles moyennes de Vienne. *Schulreform*, juin - juillet 1932.
- J. Géraud : Les classes actives en Belgique. *Manuel général*, 1^{er} mai 1926.
- O. Glöckel : La réforme scolaire en Autriche. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1923.
- H. Gorg : Le mouvement pédagogique actuel en Italie. *Bulletin de la Société française de pédagogie*, juin 1926.
- Mme T. J. Guérin : Deux grandes éducatrices: Rachel et Margaret Millan. *La Nouvelle Education* 1934.
- A. Hamaïde : L'oeuvre du Dr. Decroly en Belgique. *Pour l'Ere Nouvelle*, janvier 1922.
- M. Hausnerowna : L'enseignement en Pologne. *Les Documents de la Vie Intellectuelle*, novembre 1930.
- S. Hessen : L'Instruction publique en Russie soviétique. *Le Monde slave* 1927, p. 50-77; p. 406-433.
- H. E. Hengstenberg : Les quatre entités de l'Education nationale-socialiste. *Pharus*, septembre 1933.
- H. E. Hengstenberg : Les quatre aspects de l'Education nationale-socialiste. *Pharus*, octobre 1933.
- J. Kuchta : L'Ecole polonaise à l'heure actuelle. *Education* 1931-32.
- Mmes Leroux et Riedel, M. Bernheim, S. Roubaïne : Quelques écoles nouvelles dans l'enseignement privé. *Pour l'Ere Nouvelle*, juillet 1932.
- J. Luxemberger : Rudolf Steiner et l'école de Waldorf. *Education* 1931-32.
- H. Marty : L'éducation de l'élite en Angleterre. *La Science sociale* 1926.

- M. Maucourant : Fr. Bakulé et son Ecole de Prague. *L'Ecole et la Vie*, 27 février 1928.
- L. J. Mercier : Francis Wayland Parker et son école. *Education* 1911.
- Ad. Meyer : L'Education en Amérique. *Education* 1933.
- M. Nemis : Le mouvement d'Education Nouvelle en Hongrie. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1926.
- M. P. Petersen : Les réformes scolaires récentes en Allemagne et les communautés scolaires à Hambourg. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1923.
- C. Pontremoli : Les Ecoles Montessori d'Amsterdam. *Education* 1933.
- *. La Réforme de l'enseignement en Allemagne. Les *Documents de la Vie Intellectuelle*, 20 mai 1931.
- *. Les Républiques d'enfants en Allemagne et en Autriche. *Les Documents de la vie Intellectuelle*, septembre 1930.
- J. Robin : Vienne, capitale de l'enfance. *La Nouvelle Education*, février 1929.
- Dr. O. Rommel : Les Instituts d'éducation de la Confédération autrichienne. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1923.
- E. Rotten : Les communautés scolaires de Hambourg. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1923.
- M. S. Stanwood-Cobb : L'Association d'Education progressive et le mouvement des Ecoles Nouvelles en Amérique. *Pour l'Ere Nouvelle*, octobre 1923.
- Cl. Stratton : Les progrès de l'Education en Angleterre. *Education* 1924.
- Melle Tuzet : Les problèmes de l'enseignement depuis la Réforme Gentile. *Cahiers du redressement français*, No. 2.
- M. Vanlitch : Le mouvement de réforme pédagogique en Yougoslavie. *Pour l'Ere Nouvelle*, avril 1926.
- W. Viola : L'Ecole d'Art Juvénile du professeur Cizek. *Pour l'Ere Nouvelle*, février 1929.
- G. Waltz : Les internats d'Education de l'Etat à Vienne. *Pour l'Ere Nouvelle*, janvier 1923.
-

Index Alphabétique
des
Noms d'Auteurs Cités

INDEX ALPHABETHIQUE

contenant les noms des principaux auteurs et pédagogues qui sont cités dans le présent ouvrage et qui intéressent à quelque titre le mouvement de l'Education Nouvelle.

Adler : 35
 Adler (M) : 205
 Aggazi (les soeurs) : 215
 Albertini : 101.
 Almazan: 172
 Angelès (Melle) : 190, 191.
 Audemars (Melle) : 212
 Ayora : 173
 Azevedo (Fernando de) : 176

 Baden-Powell: 155, 156, 157
 Badley: 60, 68, 120, 122, 123, 124, 179
 Bakulé (Fr.) : 233, 234
 Baldensperger: 75, 76, 78
 Baldwin : 25
 Barnes (Earl) : 25
 Bartos (A.) : 29
 Basedow: 68, 100, 101, 102, 103, 104, 116
 Bastiaans (J.) : 196
 Baudouin (Ch.) : 35
 Becker : 200, 201
 Bergson : 32, 39, 40, 41, 45
 Bertier (G.) : 35, 55, 125, 126, 127, 163, 164
 Bézard (J.) : 21, 23, 154, 187
 Binet : 27, 28, 29, 187
 Biervliet : 27
 Blum (E.) : 36
 Bolt (J. H.) : 196
 Bolton : 27
 Bonus (H.) : 82
 Boon (G.) : 163, 195
 Boschetti (Mme) : 48, 215
 Bosco (Don) : 118
 Bouchet : 14, 15, 16, 19, 21, 22, 38, 42, 61, 154, 155, 157, 162, 191, 192, 193, 194, 237, 241
 Bourneville : 29
 Bovet (P.) : 36, 168, 210, 211, 213

Buyse : 163, 166, 167, 172, 198
 Byland-Fristschi : 173

Caballero (A. Nieto) : 178
 Cardoza (M. Ramon I.) : 174
 Cassani : 172
 Cattell : 26, 27
 Cattier : 149, 150, 155
 Chabot : 17, 18
 Champéau (Melle) : 172
 Chatzky: 235, 236
 Chessex : 46, 213
 Chrisman : 25
 Cingetos : 200
 Cieszkowski : 231
 Cizek : 229, 230
 Claparède : 13, 26, 31, 34, 35, 36, 71, 72, 73, 84, 211, 213
 Clerk (F.) : 171
 Comenius : 67, 69, 70, 102, 113
 Compagnons (de l'Université Nouvelle) : 186, 202
 Compayré (G.) : 25, 70, 75, 114, 115
 Coué : 40
 Cousinet (R.) : 43, 51, 152, 153, 154, 155, 163, 186, 187, 194
 Croce (Benedetto) : 217

Dalhem (L.) : 53
 Dalcroze : 52, 232
 Darwin : 24
 Decroly (Dr O.) : 28, 29, 40, 49, 68, 135, 145, 146, 147, 148, 149, 154, 162, 175, 177, 194, 204, 212, 213, 236
 Delon (Ch.) : 184
 Demolins (E.) : 68, 120, 124, 125, 126, 127, 179, 185
 Descartes : 17, 38
 Deschamps (Melle) : 195
 Descoedres (Melle) : 28, 29

Dévaud (E.) : 22, 23, 238, 240
 Devolvé (J.) : 91
 Dewey (J.) : 25, 32, 33, 34, 40, 43, 68, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 166, 167, 170, 177, 212, 213
 Dienès (Mme) : 232
 Dottrens (R.) : 18, 153
 Duthil (A.) : 189
 Duvillard : 213
 Ebbinghaus : 27
 Edelstam (Melle) : 197
 Ensor (B.) : 162, 183
 Epée (Abbé de l') : 28
 Ernst : 198
 Escalante : 173
 Eucken : 39
 Fadrus : 223, 224, 226, 229
 Fargues (M.) : 154, 187
 Fauconnet (M.) : 164
 Feldre (Victorin de) : 100
 Fénelon : 70
 Ferrari : 27, 163, 217
 Ferrière (Ad.) : 30, 31, 32, 34, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 57, 61, 62, 87, 106, 107, 112, 117, 128, 129, 130, 132, 137, 139, 142, 149, 155, 157, 161, 162, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 189, 194, 202, 204, 210, 211, 214, 215, 219, 220, 221, 222, 225, 234, 236
 Fichte : 92, 134
 Filho (L.) : 77
 Flayol (E) : 62, 142, 143, 149, 152, 164
 Flournoy : 26, 211
 Foerster (F. W.) : 57, 198, 244
 Fontègne (J.) : 88, 89, 93, 94, 95, 99, 197, 212, 214
 Fossati (Melle) : 172
 Francello : 219
 Franchetti (A. et L.) : 216
 Freinet (C.) : 154, 155, 240
 Freud (S.) : 26, 35, 36
 Froebel : 69, 100, 113, 114, 115, 116, 128, 166, 167

Galton : 26
 Garde (M.) : 136, 137
 Gaudig : 244

Geheeb (P.) : 130, 131, 132, 133, 134, 199, 207
 Gentile : 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222
 George (W. R.) : 170
 Gerson : 100
 Gilbert : 27
 Gill (W.) : 170
 Giroud : 184, 185
 Gloeckel (O.) : 223, 224, 225
 Goddard : 28
 Goethe : 134, 198
 Groos (K.) : 26
 Grunder : 118, 120
 Guest (J. Haden) : 183
 Guérille (Mme) : 53, 187, 194
 Guex : 102, 103, 104, 107, 110, 114, 116
 Guicciardi : 27
 Guilhot (P.) : 184
 Gurlitt (L.) : 67, 80, 81, 82, 97, 198
 Gutmuths : 103
 Guyau (J.-M.) : 40

Haeckel : 31
 Halbwachs : 69
 Hall (St.) : 24, 25, 83
 Hamaïde (Melle) : 145, 146, 155, 194, 195
 Harwey : 31
 Hause (E.) : 82
 Hawken (B.) : 183
 Healy : 171
 Hénon : 129, 216, 218, 234
 Herbart : 98, 166
 Herder : 134
 Höffding : 40
 Holmes (Ed.) : 183
 Huguenin (Melle) : 58, 59, 90, 92, 93, 95, 96, 97, 118, 131, 132, 133, 212
 Humboldt : 134, 198
 Huntziger : 14

Ibsen : 58
 Itard : 29, 141

James (Margaret) : 52
 James (W.) : 25, 32, 33, 39, 40, 41, 83, 127

Jastrow : 27
 Jérôme (St.) : 231
 Joteyko : 231
 Jouenne (Melle) : 163, 187
 Jousse (P.) : 52
 Jullien : 105, 111
 Jung : 35

 Kanitz (F.) : 205
 Kant : 104
 Kawerau : 203, 204, 205
 Kerschensteiner (G.) : 68, 83, 89,
 90, 91, 92, 93, 94, 95, 109,
 198, 205
 Key (Ellen) : 67, 78, 79, 80,
 81, 97
 Kraepelin : 27
 Krause : 113
 Kussmaul : 24

 Lafendel (Melle) : 212
 Lampadarios : 235
 Langbehn : 198
 Langevin : 164
 Lapie : 152, 190
 Lascano (F.) : 175
 Lasoursky : 28, 62
 Lemos (N.) : 172
 Le Pîay : 124
 Lévi-Morenos : 216, 221
 Lietz (H.) : 68, 92, 120, 128,
 129, 130, 179, 199, 210
 Ligthart : 117, 118
 Lipman : 28
 Löbisch : 24
 Locke : 102
 Lombardo-Radice : 163, 215, 216
 Lombroso : 25, 26
 Lounatcharsky : 238
 Luserke : 199
 Lutoslawski : 231
 Luzuriaga (L.) : 47, 49, 53, 54

 Mache : 214
 Mantovani (J.) : 172
 Marcionelli : 173
 Maritain (J.) : 22, 69
 Martenot : 52
 Marty (H.) : 122, 124, 181
 Millan (R. et M.) : 183
 Montaigne : 17, 22, 70, 80

Montessori : 29, 30, 34, 37,
 38, 40, 68, 80, 123, 135,
 140, 141, 142, 143, 144,
 145, 146, 167, 196, 197,
 204, 213, 215, 216, 231,
 232
 Muller (F.) : 31
 Münch : 198
 Munn (Mac) : 183
 Münsterberg : 29

 Nagy : 34, 35, 232
 Natorp (P.) : 83, 96, 109,
 Necker de Saussure (Mme) : 74
 Nemès (Mme) : 232
 Nesemann : 102
 Nietzsche : 80, 82

 Oberlin : 113
 Oerhn : 26
 Oertli : 214
 Oestreich (P.) : 202, 203, 204,
 205
 Olaizola (S.) : 175
 O'Neill : 42, 181, 182

 Paeuw : 143, 144
 Pandolfini : 101
 Parker : 166, 167, 169
 Parkhurst : 68, 135, 136, 137,
 139
 Patri (A.) : 16
 Paulsen : 198, 201, 202
 Payot (J.) : 15
 Pérez : 24
 Perkins : 167
 Pestalozzi (J. H.) : 68, 69, 85,
 92, 98, 100, 104, 105, 106,
 107, 108, 109, 110, 111,
 112, 113, 116, 134
 Pfister : 36
 Philbrick : 167
 Piaget : 17, 211
 Piéron : 27, 164
 Pinloche (A.) : 102
 Pistrak : 237, 238
 Planta (M.) : 102
 Platon : 134
 Platt (W.) : 183
 Pizzigoni (J.) : 216
 Pontremoli : 197
 Povegliano-Lorenzetto (M^{me}) : 220

Preyer (W.) : 24
Prodinger : 223
Profit (B.) : 149, 150, 151,
152
Pudor (H.) : 82, 198.

Rabelais : 22, 101
Raoux : 149
Rauch : 213
Reddie (C.) : 68, 118, 119,
120, 121, 128, 179
Rein : 166, 198
Revesz (G.) : 232
Rezzano (J.) : 172
Ribot (Th.) : 26
Richard (A.) : 67, 105
Rieger (de Würzburg) : 26
Robin (P.) : 184
Romanes : 25
Roorda (H.) : 214
Rossi (Santin) : 175
Rossolimo : 28, 62, 175
Rotten (Melle) : 163, 164
Rouma (R.) : 57, 58, 59
Rousseau (J. J.) : 17, 40, 46,
67, 69, 70, 71, 72, 73, 74,
75, 78, 80, 83, 89, 96, 100,
101, 113, 209, 211, 212, 243

Sakellariou : 235
Salvoni : 216
Salzmann : 101, 102, 103, 104,
116
Sanderson : 179, 180
Santoliquido (Melle) : 219
Schiller : 134, 198
Schmolke (W.) : 208
Seguin : 29, 141
Seidel (R.) : 54, 99
Sigismund : 24

Simmel : 39
Simon (Th.) : 27, 28, 187
Simpson (J. H.) : 183
Smith : 167
Sommer : 27
Spencer : 25, 74, 75, 80
Steiner (R.) : 207, 208
Sudermann : 198

Tagore : 118
Taine : 24
Thierry (A.) : 20, 21
Tobler : 209, 210
Tolstoï : 75, 76, 77, 78
Toulouse (Dr) : 27, 28
Tourville (Abbé de) : 125

Ulehla : 232

Vaissière (De la) : 35
Vajkai (Mme) : 232
Vasconcellos (Faria de) : 195
Vidovitch : 234
Vivès : 100

Wallon (H.) : 164
Wahsburne (C.) : 138, 139, 140,
212
Warner : 25
Wauthier (M. L.) : 186
Weber (Max) : 69
Wells (H. G.) : 180
Wyneken (G.) : 68, 83, 95, 96,
97, 199, 207

Ziller : 166
Zoretti : 186

Table Générale

TABLE GÉNÉRALE.

	Pages
AVANT - PROPOS	1
TABLE ANALYTIQUE DES MATIERES	3

1^{re} Partie.

LES FONDEMENTS PHILOSOPHIQUES DE L'EDUCATION NOUVELLE.

Chapitre I — Le traditionnalisme pédagogique

L'Ecole Réceptive	13
L'état social actuel et l'éducation	16

Chapitre II — Une nouvelle conception de l'Enfance

Aperçu historique de la psychologie de l'enfant	24
Les revendications de la psychologie contemporaine ..	30
La philosophie de l'Education	38

Chapitre III — L'Ecole active

L'individualisation de l'enseignement	46
Activité et manualisme	51
L'Education sociale	55
Le maître dans l'Ecole Nouvelle	60

EVOLUTION HISTORIQUE DE L'EDUCATION NOUVELLE.

	Pages
Chapitre I — L'individualisme pédagogique	
La pensée pédagogique de J. J. Rousseau	70
Tolstoï et l'Ecole d'Yasnaïa-Poliana	75
Ellen Key et le «Siècle de l'Enfant»	78
Le naturalisme pédagogique de Gurlitt	80
 Chapitre II — La pédagogie sociale et pragmatiste	
Le pragmatisme pédagogique de Dewey	83
Kerschensteiner et l'«Arbeitsschule»	89
Wyneken et la «Jugendkultur»	95
 Chapitre III — Le romantisme pédagogique	
Basedow et le philanthropinisme	101
Pestalozzi : L'Institut d'Yverdon	104
Froebel : Les Jardins d'enfants	113
Cecil Reddie : L'Ecole d'Abbotsholme	118
J. H. Badley : L'Ecole de Bedales	120
Ed. Demolins : L'Ecole des Roches	124
Dr. Lietz : Les «Landerziehungsheime»	128
P. Geheeb : L'Ecole de l'Odenwald	130
 Chapitre V — L'Ere des Techniques	
Le Plan Dalton et la Méthode de Winnetka	135
Le système Montessori	140
La Méthode Decroly	145
Les coopératives scolaires et le travail par équipes	149
Baden-Powell et le Scoutisme	155

III^me Partie.

EXPANSION MONDIALE DES ECOLES NOUVELLES.

	Pages
Chapitre I — En Amérique	
Les Ecoles expérimentales aux Etats-Unis	165
L'Education Nouvelle dans l'Amérique Latine	172
 Chapitre II — En Europe	
L'Education Nouvelle en Angleterre	179
Les Méthodes nouvelles en France	183
Les classes actives en Belgique, en Hollande et en Suède	194
Les Réformes pédagogiques de l'Allemagne Républicaine	198
La Suisse et l'Institut J. J. Rousseau	209
L'Ecole Sereine en Italie	215
Vienne, capitale de l'Enfance	223
La rénovation pédagogique dans les pays de l'Europe Centrale	230
Les méthodes actives dans l'Ecole russe	235
 CONCLUSION	243
INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES	247
INDEX ALPHABETIQUE DES NOMS D'AUTEURS CITES	269
TABLE GENERALE	275
